Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
(Organizadores)

Educação:

Políticas públicas, ensino e formação

II

Ano 2022

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
(Organizadores)

Educação:

Políticas públicas, ensino e formação

II

Ano 2022

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Bruno Oliveira
Camila Alves de Cremo
Daphynny Pamplona
Luiza Alves Batista
Natália Sandrini de Azevedo
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

CIÊNCIAS
HUMANAS
E SOCIAIS
APLICADAS

Atena
Editora
Ano 2022

Educação: políticas públicas, ensino e formação 2

Diagramação:	Camila Alves de Cremo
Correção:	Yaiddy Paola Martinez
Indexação:	Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão:	Os autores
Organizadores:	Américo Junior Nunes da Silva
	André Ricardo Lucas Vieira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: políticas públicas, ensino e formação 2 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, André Ricardo Lucas Vieira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0287-9
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.879221907

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Vieira, André Ricardo Lucas (Organizador). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo asseverados ataques nos últimos anos, principalmente no que tange ao estabelecer de políticas públicas e valorização de sua produção científica. O cenário político de descuido e destrato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado " **Educação: Políticas públicas, ensino e formação**", da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os inúmeros capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercruza.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, consequentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

POR UMA EDUCAÇÃO POPULAR EMANCIPADORA CONTRA A BARBÁRIE NEOLIBERAL: UM OLHAR A PARTIR DO PENSAMENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE JOSÉ MARTÍ

Data de aceite: 04/07/2022

Ivanete Rodrigues dos Santos
Doutora em Ciências Sociais: Política, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Pós-doutorado em Estudos Culturais/PPGCult/CPAQ/UFMS, Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso
ORCID 0000-0001-9303-9534

Aguinaldo Rodrigues Gomes
Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais/PPGCult/CPAQ/UFMS
ORCID 0000-0002-2398-8088

RESUMO: Este estudo tem por objetivo apontar as contribuições do pensamento político-pedagógico de José Martí para o enfrentamento a barbárie neoliberal. Em seus escritos sobre educação destacamos a importância e o papel da educação popular no processo de unificação e emancipação dos povos de nossa América, e como forma de resistência ao imperialismo capitalista e à sua estratégia neoliberal.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular. Resistência. Imperialismo. Políticas Neoliberais.

ABSTRACT: This study aims to point out the contributions of José Martí's political-pedagogical thought to confront neoliberal barbarism. In his writings on education, we highlight the importance and role of popular education in the process of unification and emancipation of the peoples of our America, and as a form of resistance to capitalist imperialism and its neoliberal strategy.
KEYWORDS: Popular education. Resistance. Imperialism. Neoliberal policies.

1 I INTRODUÇÃO

A globalização do sistema mundo capitalista e a implementação de políticas econômicas que resultaram na exclusão social de populações inteiras, nos colocam o desafio de pensar formas e táticas de resistência e enfrentamento à barbárie decorrente dos mecanismos de reprodução ampliada do capital, simbolizada na expansão das corporações transnacionais.

A educação, enquanto práxis social, pode se constituir em uma das ferramentas com potencial para reagir contra a barbárie capitalista, e à sua estratégia neoliberal, na medida em que pode desvendar os mecanismos de reprodução e superação da hegemonia das classes dominantes, e os interesses do bloco de poder mundial, formado pelos Estados-nação do núcleo orgânico do capitalismo central.

Como tática de resistência e enfrentamento a nova (des) ordem mundial, merece destaque a produção político-pedagógica de José Martí no sentido de construção de uma educação popular emancipadora e libertadora, que possibilite às classes subalternas descobrir um caminho que a conduza ao desenvolvimento

social e econômico tendo em vista a transformação social e a emancipação dos povos de nossa América.

2 | MARTÍ E A LUTA CONTRA O IMPERIALISMO CAPITALISTA

José Martí (1853-1895), revolucionário cubano, dedicou-se inteiramente à tarefa revolucionária pela libertação de Cuba do domínio espanhol e à luta contra o neocolonialismo capitalista norte-americano nos planos econômico, político, social, cultural e educacional, exaltando a criação do continente americano do sul do rio Bravo, da “nossa América mestiça”.

Em defesa de nossa América, fez oposição a visão difundida pelos Estados Unidos de que a história dos países hispano-americanos significava apenas a história de violência, ignorância e barbárie, característica dos “povos não-civilizados”. Nesse sentido, opunha-se à falsa dicotomia entre “barbárie e civilização”, repudiando qualquer prerrogativa de superioridade ou inferioridade racial entre os povos, ao reconhecer o valor das perspectivas culturais autóctones, a especificidade da América mestiça constituída por descendentes europeus, índios e africanos, e ao rejeitar às teorias ligadas ao racismo científico e a europeização, concluindo que “não há batalha entre a civilização e a barbárie, e sim entre a falsa erudição e a natureza.” (MARTÍ, 2001, v.6, p. 17).

Grande descolonizador, rejeita

> [...] o pretexto de que a civilização, nome vulgar do estado atual do homem europeu, tem o direito natural de apossar-se da terra alheia que pertence à barbárie, que é o nome que os que desejam a terra alheia dão ao estado atual de todo homem que não seja da Europa ou da América européia: como se cabeça por cabeça e coração por coração, valesse mais que um triturador de irlandeses ou um bombardeador de sipaios, que um desses prudentes, amorosos e desinteressados árabes que, sem escarmentar pela derrota ou se acovardar ante o número, defendem a terra pátria com a confiança em Alá, em cada mão uma lança e uma pistola nos dentes. (MARTÍ, 2001, v.8, p. 32).

Nessa luta contra o neocolonialismo capitalista, Martí (1983) critica a convocação pelo governo norte-americano, em 1888, da Primeira Conferência das Nações Americanas, realizada em Washington entre outubro de1889 e abril de 1890. Na crônica “Congresso Internacional de Washington: sua história, seus elementos e suas tendências” (1889), publicado pelo diário argentino “La Nación”, denuncia os interesses subjacentes a esse conclave:

> Jamais houve na América, da independência para cá, assunto que requeira mais sensatez, nem que obrigue a maior vigilância, nem que peça exame mais claro e minucioso, que o convite dos Estados Unidos, potentes, repletos de produtos invendáveis e determinados a estender seus domínios pela América, fazem às nações americanas de menos poder, ligadas ao comércio livre e útil com os povos europeus para coordenar uma liga contra a Europa e encerrar tratados com o resto do mundo. Da tirania da Espanha soube salvar-

> se a América espanhola; e agora, depois de ver com olhos criteriosos os antecedentes, causas e fatores do convite, urge dizer, porque é a verdade, que para a América espanhola chegou a hora de declarar sua segunda independência. (MARTÍ, 2001, v. 6, p. 46).

Martí (1983) expõe os interesses imperialistas e neocolonialistas dos EUA ao convocar essa Conferência, cujo objetivo é o de abrir mercado para os produtos produzidos em solo norte-americano, e de precipitar guerras de libertação para "ter o pretexto de praticar a intervenção e, com o crédito de mediador e de responsável" (MARTÍ, 1983, p.23), exercer o seu o predomínio sobre os povos da América. Enfatiza que:

> Só uma resposta unânime e viril, para a qual ainda há tempo sem risco, pode libertar de vez os povos espanhóis da América da inquietude e perturbação, fatais na hora de seu desenvolvimento, em que os manteria, sem cessar, com a cumplicidade possível das repúblicas venais ou débeis, a política secular e confessa do predomínio de um vizinho pujante que não os ajudou jamais, e só se dirigiu para ele para impedir sua expansão, como no Panamá, ou para apoderar-se de seu território como no México, na Nicarágua, em São Domingos, no Haiti ou em Cuba, ou para obrigá-los, como agora, a comprar o que não pode vender, e a confederar-se para melhor dominá-los. [...] O povo do Norte sonhou desde o berço com estes domínios [...] (MARTÍ, 2001, v. 6, p. 47-48).

Em sua análise da Conferência, Martí (1983) destaca que em suas propostas predominavam os interesses econômicos do capital norte-americano, disfarçados como interesses dos povos da América, tendo em vista a formulação de uma política que abrisse as portas para o livre mercado no continente: criar vapores, unificação dos documentos mercantis, união alfandegária, uniformização de pesos e medidas, de leis sobre marcas e extradição de criminosos, flutuação da moeda, arbitragem.

Na tentativa de domínio ocidental aparecem "[...] a ânsia de mercado de suas indústrias abarrotadas, a ocasião de impor a nações longínquas e a vizinhos fracos o protetorado prometido nas profecias, a forma material necessária para a sua realização, e a ambição de um político ladrão e atrevido." (MARTÍ, 2001, v. 6, p.63).

Estas propostas estão na contramão dos interesses dos povos de nossa América, pois implicam em "pôr seus negócios nas mãos de um único inimigo", submetendo-se econômica e politicamente aos seus interesses neocolonialistas. Nesse sentido, Martí (2001, v. 6. p. 53) alerta que os povos da nossa América não "[...] devem abdicar de sua soberania em favor daquele que, com maior obrigação de ajudá-los não os ajudou jamais [...]", e que não há necessidade de fazerem alianças "com um povo agressivo de outra constituição e objetivo [...]", um povo que tem a liberdade como seu privilégio; devem anunciar decisivamente "sua renúncia a admitir um senhor", pois a "águia temível" sobrevoa os povos hispano-americanos e pretende apertá-los com suas garras.

Do mesmo modo, Martí (2001) procede a crítica a realização da Conferência Monetária Internacional Americana, realizada em Washington, no período de 7 de janeiro

a 8 de abril de 1891.

O objetivo desta Conferência era a de estabelecer uma união monetária internacional, a partir da adoção de uma moeda comum, uniforme em peso e lei, cunhada em ouro ou prata, que seria de uso obrigatório nas transações comerciais recíprocas entre os países ali representados. Nesse sentido, foi constituída uma Comissão, composta por representantes dos EUA, Chile, Argentina, Brasil, Colômbia e Uruguai, para estudar a viabilidade da produção desta moeda.

No artigo "a Conferência Monetária das Repúblicas da América", publicado em maio de 1891, em *La Revista Ilustrada*, de Nova York, alerta para as intenções imperialistas dos EUA em relação a nossa América, denunciando seus reais interesses políticos com a proposta de criação de uma moeda internacional.

Martí (2001) adverte:

> [...] Quando um povo é convidado por outro para a união, poderá fazê-lo apressadamente o estadista ignorante e deslumbrado, poderá celebrá-lo sem juízo a juventude cheia de belas ideias, poderá recebê-lo como uma mercê o político venal ou demente, e glorificá-lo com palavras servis; mas aquele que sente em seu coração a angústia da pátria, aquele que vigia e prevê, deve perguntar e deve dizer quais são os elementos que compõem o caráter do povo que convida e o do convidado, e se estão predispostos para a obra comum por antecedentes e hábitos comuns, e se é provável ou não que os elementos temíveis do povo que convida se desenvolvam na união que pretende, com perigo para o convidado; deve inquirir quais são as forças políticas do país que convida, e os interesses de seus partidos, e os interesses de seus homens, no momento do convite. E aquele que resolver sem investigar, ou desejar a união sem conhecer, ou a reconhece numa mera frase de deslumbramento, ou a defende pela pequenez de alma provinciana, prejudicará a América. (MARTÍ, 1983, v. 6, p. 158).

Partindo desse pressuposto, Martí (2001) afirma ser o Congresso Monetário Internacional Americano um instrumento da política internacional norte-americana e da ambição de seus partidos políticos, cuja intenção é se tornar econômica, política e culturalmente hegemônico sobre os povo de nossa América, pois "Quem fala de união econômica, fala de união política. O povo que compra, manda. O povo que vende serve. [...] A influência excessiva de um país no comércio do outro converte-se em influência política." (MARTÍ, 2001, v. 6, p. 160).

Além disso, destaca que a criação de uma moeda comum implicaria a vinculação dos países latino-americanos exclusivamente aos EUA, afastando-os dos países europeus, cujo relacionamento era proveitoso para nossa América.

> Nem nos acordos de moeda, que é o instrumento do comércio, pode um povo sadio prescindir – por acatamento a um país que nunca o ajudou, ou que o ajuda por competição e medo de outro, – das nações que lhe antecipam o cabedal necessário para suas empreitadas, que lhe obrigam ao carinho com sua fé, que o esperam nas crises e o ajudam a sair delas, que o tratam com igualdade, sem desdém arrogante, e lhes compram seus produtos. (MARTÍ,

2001, v. 6, p. 260).

Martí percebe o perigo que os EUA representam para os povos da América mestiça, por isso, não se pode ignorar "os gigantes que possuem botas de sete léguas e que podem pôr a bota em cima, bem como a luta dos cometas lá no Céu, que voam, adormecidos, engolindo mundos. O que restar de aldeia na América deverá acordar." (MARTÍ, 2001, v. 6, p.15).

Enfatiza a ideia de identidade latino-americana, isto é, a "união tácita da alma continental" contra a penetração neocolonialista e imperialista dos EUA em nossa América. Trata-se de uma unidade para enfrentar o neocolonialismo imperialista do norte e seus aliados, e lutar com o objetivo de transformação da ordem social e politicamente injusta e de um pensamento colonial, para a qual é necessária a construção cotidiana coletiva em todas as instâncias de luta, atravessar fronteiras na perspectiva da unidade latino-americana, de cultura e política independentes e soberanas de nossa América, a unidade de problemas do homem "que não é da Europa ou da América européia". Nesse sentido, "os povos que não se conhecem devem ter pressa em se conhecer, como aqueles que vão lutar juntos." (MARTÍ, 2001, v. 6, p. 15).

Isso requer o desenvolvimento de uma consciência de latinidade baseada na unidade hispano-americana, fundamental ao enfrentamento do caráter expansionista e neocolonialista dos EUA, bem como à importação de ideias que impendem a construção de uma identidade com bases autóctones, e uma definição e interpretação genuína da realidade regional. Para isso, Martí procura mostrar as especificidades de nossa América, diferenciando-a do resto do continente a partir de suas contradições econômicas, políticas, sociais e culturais, criticando o desdém pelo que é nativo:

> [...] e não acreditam que exista elegância maior do que a de copiar as calças e as ideias do estrangeiro e ir pelo mundo, erguendo, como um cachorrinho de estimação a ponta do rabo. Em outros, é uma espécie de sutil aristocracia, com a qual, amando-se em público o que é loiro como coisa própria e natural, trata-se de encobrir a origem mestiça e humilde, sem reparar que, entre os homens, sempre foi sinal de bastardia andar atribuindo-a aos demais e não há denúncia mais segura do pecado de uma mulher do que o alarde de desprezo às pecadoras. Seja qual for a causa, impaciência da liberdade ou medo dela, preguiça moral ou aristocracia risível, idealismo político ou ingenuidade de neófito –, o certo é que convém, e ainda urge, colocar diante de nossa América toda a verdade americana, tanto do saxão como do latino, para que a fé excessiva na virtude alheia não nos enfraqueça em nossa época de fundação, com a desconfiança sem motivo e funesta do que é nosso [...] (MARTÍ, 1983, p. 247).

A unidade entre os povos da nossa América tem como fundamento a valorização e o orgulho de sua identidade cultural e histórica, ou seja, o reconhecimento da autoctonia e de sua especificidade para o enfrentamento ao neocolonialismo capitalista.

> Por entre as raças geladas, e as ruínas dos conventos, e os cavalos dos

> bárbaros, abriu caminho o americano novo, e convida a juventude do mundo para erguer a barraca em seus campos. [...] Por isso vivemos aqui, orgulhosos de nossa América, para servi-la e honrá-la. Não vivemos como futuro servos nem como aldeões deslumbrados, e sim com a determinação e a capacidade de contribuir para que seja estimada por seus méritos, e para que seja respeitada por seus sacrifícios; porque as próprias guerras que, por pura ignorância lhe lançaram no rosto os que não a conhecem, são o selo de honra de nossos povos, que não vacilaram em acelerar, com o adubo de seu sangue, o caminho do progresso e podem ostentar na fronte suas guerras como uma coroa. (MARTÍ, 1983, p. 191).

Em um discurso pronunciado em 1889, no sarau artístico-literário da *Sociedad Literaria Hispanoamericana*, Martí (1983) critica a colonização e a imposição da cultura européia, com exaltação aos povos e a cultura da nossa América:

> Mas, por maior que seja essa terra, mesmo que ela permaneça, para os homens livres, a América em que nasceu Lincoln, para nós, no mais íntimo de nosso peito, sem que ninguém ouse acusar-nos nem nos possa levar a mal, é maior a América, em que nasceu Juárez, porque é a nossa e porque tem sido mais feliz. (MARTÍ, 1983, p. 186).

Além disso, Martí (2001) critica o individualismo e a concepção de nacionalismo liberal hegemônico do EUA, o liberalismo *laissez faire* enquanto falsa expressão do conceito de liberdade, as teorias do racismo científico e eugenia, e a quem trai a nossa América se entregando de corpo e alma ao neocolonialismo capitalista.

Segundo Martí, que era admirador do desenvolvimento tecnológico norte-americano, não se trata de rejeitar mecanicamente os EUA, mas de mostrar o que trazem de negativo em seu seio e o perigo que representam para a nossa América, pois "o tigre espera, atrás de cada árvore, agachado na esquina." (MARTÍ, 2001, v. 6, p. 19).

A mundialização capitalista e a implementação de políticas econômicas fundadas no liberalismo e no neoliberalismo confirmam as denúncias de Martí sobre as pretensões imperialistas dos EUA e seus aliados.

3 | GLOBALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO COMO ESTRATÉGIAS IMPERIALISTAS

As lutas pela independência dos povos de nossa América não conseguiram conter o avanço do capitalismo neocolonial/imperialista da grande potência do continente americano e seus aliados, que se expandiu, impulsionado pelo processo de globalização, caracterizada pela integração econômica, política e cultural contínua e crescente do mundo, e pelo implementação do ideário neoliberal.

Com o processo de globalização e a difusão do ideário neoliberal, emerge uma nova agenda na economia global. A reestruturação do capitalismo mundial influencia a maioria dos países latino-americanos e é evidenciada em suas políticas públicas.

Conforme observa Debrey (2003),

> A reestruturação produtiva capitalista de tecnologia informacional e de comunicação, a competição intercapitalista e a política de hegemonia de classes – na eliminação abrupta dos direitos sociais nos Estados periféricos, e de forma paulatina nos países capitalistas avançados – constituem o contexto histórico de sociabilidade do capital e de suas mediações ideológicas e coercitivas, na tentativa de superar a crise sistêmica iniciada na década de 70, com o esgotamento da acumulação do capital do ***Welfare State***. (DEBREY, 2003, p. 42).

O modelo neoliberal foi implantado nos países capitalistas avançados e expandiu-se por todo o mundo, indo além de aspectos econômicos, pois sua expansão é observada como um fenômeno global de cunho ideológico.

Por conseguinte, na política, essa teoria constituiu-se num conjunto de ideias e sistemas econômicos que defendem a não participação do Estado na economia, prevendo total liberdade de mercado. Fundados nessa premissa, autores neoliberais – Hayek, Friedman –, ressaltam que o Estado é o principal responsável pelas anomalias do mercado livre. Trata-se, pois, de "combater o keynesianismo e o solidarismo e preparar as bases de outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro." (ANDERSON, 1995, p.10).

Gentili (1995) assinala que "os governos neoliberais propõem noções de mercados abertos e tratados de livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado". (GENTILI, 1995, p. 114).

Nesse sentido, o conceito de neoliberalismo para o autor:

> Imediatamente nos dá a ideia de que se trata do retorno às teses do liberalismo econômico-social que fundamentou a doutrina da emergência da sociedade capitalista, carrega consigo brutais falseamentos. O mais geral, do qual emanam os demais, é de que se trata de uma volta a algo que deu certo no passado e que foi sendo desviado. E, o que deu certo no passado? O mercado como o instrumento eficaz para regular os interesses e as relações sociais de forma "livre, equânime, equilibrada e justa". A tese básica de Hayek (1987) não é outra, senão, a de que o princípio e a busca da igualdade social levam à servidão. Não é casual que esta tese, defendida no início dos anos 40, seja hoje a base teórico-ideológica do neoliberalismo. (GENTILI, 1995, p. 83).

Como teoria econômica, o neoliberalismo objetiva a implementação de políticas para aumentar a produtividade, como também indica uma forma essencial para melhorar a economia local e global, reduzindo os preços e os salários. Os critérios eficácia e eficiência de gestão em contextos de mercado, trazem à tona as tecnologias como mudança social, objetivando a adaptação dos sujeitos a esse novo paradigma.

> Ao eleger a racionalidade econômica, a optimização, a eficácia e a eficiência como elementos nucleares, os programas de modernização têm tomado por referência privilegiada a atividade econômica, a organização produtiva e o mercado, exportando a ideia de empresa para o seio da administração pública. A empresa significa, neste contexto, um modelo a seguir em termos de capacidade de resposta e de adaptação às pressões do mercado, um exemplo de capacidade de inovação; mesmo as empresas mal sucedidas

> constituem um bom exemplo, a reter, para as organizações públicas não produtivas, no sentido em que fica mais claro que quem não é eficaz não sobrevive. Entretanto, o exemplo da empresa parece ignorar as tradicionais tensões entre capital e trabalho, superiores e subordinados, direção e execução, em parte porque a empresa moderna se apresenta como um modelo consensual e racional, também na gestão dos conflitos. (LIMA; AFONSO, 2002, p. 21).

Desse modo, entender esse movimento de constituição da racionalidade técnica torna-se pré-requisito para debater seus efeitos sobre a sociedade e a vida humana. A organização social dividida em classes constitui-se na expressão de como a racionalidade tem se tornado um valor ou uma norma na sociedade contemporânea, fazendo com que o indivíduo ou grupos conformem-se, sendo moldados e aprisionados pelo poder ideológico.

Tais requisitos são características da racionalidade do agir econômico, formado historicamente com o desenvolvimento do capitalismo. Decorrente deste processo, o trabalho é explicado pelo mundo em função da atividade produtiva, como ação prática e com fins definidos. Assim, conceber a racionalidade técnica é dizer a respeito da lógica racional orientada pelos procedimentos técnicos correspondentes a uma necessidade, demanda ou exigência histórica de um grupo ou de segmentos de uma estrutura social.

No plano do conhecimento, a racionalidade tem se apresentado como o fenômeno da ciência que desmitificou o mundo, no sentido de explicar as coisas por meios racionais e científicos, fundada na convicção de que as coisas têm suas explicações nelas próprias e não no exterior, no mito ou na tradição.

Fundamentado nesta racionalidade técnica, o programa de ajuste e estabilização econômica recomendado pelo “Consenso de Washington”, decorrente da Conferência Internacional realizada em 1989, convocada pelo Instituto para a Economia Internacional, alinhado com as políticas dos principais organismos internacionais (Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, OMC), inclui os pontos seguintes: reduzir o déficit orçamentário; limitar os gastos dos Estados; reforma tributária; liberalizar a esfera financeira; implantar um tipo de câmbio único que estimule o crescimento das exportações não tradicionais; liberalização comercial; eliminar barreiras que restringem o afluxo de investimentos externos diretos; privatização de empresas do setor público; desregulação da economia; garantia dos direitos de propriedade (DAVYDOV, 2004, p. 214).

Na América Latina este programa, que implicava um rigoroso ajuste econômico como remédio para a saída da crise fiscal do Estado e de estabilizar as convulsionadas economias da região (baixas taxas de crescimento, inflação alta, recessão), encontrou terreno fértil que propiciou a implementação de políticas neoliberais (GENTILI, 1998).

Um dos fatores marcantes que decorre da teses neoliberais é a redefinição do papel do Estado que resulta na limitação de suas responsabilidades frente às políticas sociais. Para a perspectiva neoliberal, a dilatação das funções do Estado é a causa da problemática das sociedades. De acordo com esses pressupostos, a crise econômica mundial não se

restringe ao capitalismo ou à economia de mercado, mas sim ao Estado, instituições e ações públicas, tendo em vista que a ação do Estado no campo econômico traz prejuízos ao livre mercado, já que o fornecimento de serviços públicos se torna fundamentalmente ineficiente e provoca a sua hipertrofia.

Em que pese a necessidade de intervenção do Estado para garantir a hegemonia da fração dominante no bloco no poder, esta intervenção é entendida pelos neoliberais como prejudicial ao livre mercado, pois como afirma Holfling (2001):

> Para os neoliberais, as políticas (públicas) sociais – ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista – são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade. A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio. (HOLFLING, 2001, p. 37).

Sob a lógica neoliberal procedeu-se as reformas de cunho neoliberal nos países da América Latina, cujas estratégias estão voltadas para a privatização, a publicização e a terceirização, ou seja:

> [...] privatização entendida como "o processo de transferir, para o setor privado, serviços auxiliares ou de apoio. A publicização consiste "na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta" [...]. O conceito de publicização significa "transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, pública, não-estatal." (BRESSER PEREIRA, 1997, p.7- 8).

Bresser Pereira (1997) sinaliza que a educação está inclusa nessa política:

> No meio, entre as atividades exclusivas do Estado e a produção de bens e serviços para o mercado, temos hoje, dentro do Estado, uma série de atividades na área social e científica que não lhes são exclusivas, que não envolvem poder de Estado. Incluem-se nesta categoria as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatórios, os hospitais, entidades de assistência aos carentes, principalmente aos menores e aos velhos, os museus, as orquestras sinfônicas, as oficinas de arte, as emissoras de rádio e televisão educativa ou cultural etc. (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 12).

Essas atividades são compreendidas por Bresser como "atividades competitivas e podem ser controladas não apenas através da administração gerencial, mas também e, principalmente, através do controle social e da constituição de quase-mercados" (PEREIRA, 1997, p. 12).

Essas reformas implicaram a descentralização, que conforme Peroni (2003) se tornou "mais uma forma de desobrigação do Estado, o qual quer repassar tarefas para a sociedade que, até então, eram suas [...]" (PERONI, 2003, p.68).

Na perspectiva da autora,

> [...] a proposta atual de descentralização ocorre em um contexto de grande competitividade internacional, cuja regra é a desregulamentação, como meio de eliminar os obstáculos ao livre jogo do mercado, e que, em se tratando de Brasil e de América Latina, além desse processo, vive-se ainda a crise avassaladora da dívida externa, que se aprofundou nos anos 1980, tornando esses países reféns dos organismos internacionais, principalmente do FMI, cuja determinação é a de se diminuírem os gastos públicos. (PERONI, 2003, p. 69).

A transferência de responsabilidades, especificamente aquelas ligadas às políticas sociais do Estado à sociedade "explicita, cada vez mais, seu caráter classista e ajusta-se às regras do mercado, tanto no processo produtivo quanto, principalmente, no processo de financeirização do capital, priorizando o capital especulativo [...]" (PERONI, 2003, p.69).

Diante dessa lógica, os organismos internacionais tendem a defender a diminuição das responsabilidades do Estado, transferindo-as "para novos actores sociais" (AFONSO, 2001, p. 37), fato pelo qual conceberam a reforma gerencial do Estado, sob a imposição de novas formas de regulação social.

A descentralização e a crise fiscal, são pontos fundamentais da reforma neoliberal do Estado, pois "apresenta, como diagnóstico da crise, a crise fiscal e, portanto, salienta a importância de se racionalizarem recursos através da administração gerencial" (PERONI, 2003, p. 70). Subjacente ao discurso de gestão da crise, estão os reais objetivos das políticas neoliberais, que é o de criar escoamentos financeiros para o acúmulo de capitais, de maneira a evitar a desvalorização maciça.

Almeida, Schneider e Vázquez (2016) destacam que:

> O fato de admitirmos que as reformas possam estar sendo moldadas não como uma criação nacional autônoma, mas a partir de pontos de vista supranacionais [...] não significa dizer que elas não levem em conta as idiossincrasias e especificidades locais. Uma das características do novo papel do Estado aponta justamente para um conjunto híbrido de fluxos, que combina o protagonismo do estado com a desconcentração das suas responsabilidades perante as políticas sociais. (ALMEIDA; SCHNEIDER; VÁZQUEZ, 2016, p. 9).

A reforma administrativa proposta mediante a implementação da administração pública gerencial é também política e ideológica, pois seu marco principal é a diminuição da intervenção do Estado na economia, tendo em vista a melhoria da capacidade de gestão e instituição do controle público sobre a máquina estatal.

Na visão de Anderson (1995)

> Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguiu nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestabilizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores originalmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que

> todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. (ANDERSON, 1995, p. 22).

Isso tem provocado alterações nas relações sociais, traduzidas em formas perversas de tensão social reveladas por uma contradição existente entre o Estado mínimo para as políticas sociais e o Estado máximo para o capital, que implica em uma redução de recursos para as políticas sociais e a intensificação da lógica de terceirização, cujo movimento reside na contramão do trabalho e na perda dos direitos sociais. Portanto, a intervenção do Estado só deve ocorrer no sentido de criar as bases para o livre mercado, para a circulação do capital financeiro internacional, retirando-se da oferta dos bens sociais coletivos, é o Estado de classe, sob a hegemonia das elites do capital financeiro.

Nesse contexto, são as finanças que comandam hoje o nível e o ritmo da acumulação *stricto sensu*, ou seja, o processo de reprodução ampliada do capital, simbolizada na expansão das corporações transnacionais, em suas duas dimensões: a da criação de novas capacidades de produção e a da extensão das relações de produção capitalistas.

As formas da internacionalização associada à corrente fase do imperialismo capitalista produziram importantes efeitos na forma e nas funções econômica, política e ideológica do Estado. Primeiramente, ao transformar as formas de separação do Estado e da economia, redefiniram os seus espaços sociais respectivos e a sua articulação estrutural, pois com o imperialismo as diversas condições políticas e ideológicas da produção vieram a pertencer diretamente à valorização e à reprodução ampliada do capital, e isto se reflete em uma politização característica dos domínios extraeconômicos e no corrente envolvimento do Estado na promoção da valorização e da reprodução ampliada do capitalismo. As funções políticas e ideológicas do Estado adquiriram, elas próprias, um significado econômico direto para as relações de produção, o que dificultou o desempenho de suas funções de manutenção da coesão social, uma vez que não consegue conciliá-las com as respostas aos imperativos econômicos.

Como podemos perceber, as pretensões imperialistas dos Estados Unidos da América e seus aliados, denunciadas por Martí no final do século XIX, em relação a nossa América se concretizaram por meio da lógica da expansão mundial do capitalismo e da implementação das políticas econômicas neoliberais.

Os Estados-nação do núcleo orgânico – constituídos pelos integrantes do G8 –, a Otan, o Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Clube de Paris, Banco Interamericano de Desenvolvimento, e as grandes corporações globais formam um "bloco imperial mundial", que impõem suas decisões políticas, econômicas e culturais aos Estados da periferia e semiperiferia do sistema mundo capitalista.

Para ligar as diferentes regiões periféricas e semiperiféricas e submetê-las ao imperativos do capital foram criadas regiões ligadas a três centros dominantes: a NAFTA, que submete o México e a América Latina aos interesses norte-americanos; a associação ACP-CEE, que submete os países africanos a Comunidade Européia; a nova ASEAN para

possibilitar a dominação japonesa no Sudeste da Ásia (AMIN, 2001).

Como afirma Ianni (1997):

> O neoliberalismo articula prática e ideologicamente os interesses dos grupos, classes e blocos de poder organizados em âmbito mundial; com ramificações, agências ou sucursais em âmbito regional, nacional e até mesmo local, quando necessário. As estruturas mundiais de poder, tais como as corporações transnacionais e organizações multilaterais, com freqüência agem de modo concertado e consensual. E contam habitualmente com a colaboração ativa dos governos dos países dominantes no sistema capitalista mundial. (IANNI, 1997, p. 262-63).

A atual forma de acumulação capitalista – caracterizada pelo império do capital especulativo financeiro –, propiciada pela imposição mundial da política econômica neoliberal, expressa na internacionalização do processo produtivo, na globalização dos mercados e na imposição de novos padrões de relações de produção, tem redefinido o papel e as funções do Estado capitalista de acordo com as exigências específicas da reprodução ampliada do capital, que pela desnacionalização da sociedade e do Estado acaba por provocar uma desigualdade crescente entre os parceiros do sistema e a erosão da soberania dos Estados de nossa América.

A hegemonia do capital financeiro e a ação predatória dos mecanismos especulativos de acumulação capitalista reinstala uma relação de forças entre o capital e o trabalho visivelmente favorável ao capital, seja pela elevação do desemprego, seja pela proliferação das formas de exploração selvagem do trabalho, seja pela elevação das taxas de exploração da força de trabalho, como também pela fragmentação social que produz.

A barbárie neoliberal tem afetado a existência da classe trabalhadora, com efeitos sociopsicológicos sobre ela, uma vez que gera desemprego estrutural, precarização do trabalho, deterioração das condições socioeconômicas, mobilidade descendente, insegurança no emprego, redução dos serviços públicos, benefícios e salários, subutilização de suas qualificações e competências, perda de direitos sociais e trabalhistas (PETRAS, 1999).

Trata-se, portanto, da predominância da lógica da acumulação especulativa em praticamente todas as esferas da vida social, que, por um lado, colocou em curso um processo de superexploração dos trabalhadores e trabalhadoras assalariadas, e, por outro, a reconcentração de riquezas e de rendas, intensificando o aumento das desigualdades e a exclusão social de populações inteiras.

A mundialização capitalista e o neoliberalismo são faces da mesma moeda: o imperialismo, caráter permanente do capitalismo, que opera o processo de acumulação do capital em escala mundial.

4 I EDUCAÇÃO E A BARBÁRIE NEOLIBERAL

A globalização da economia e a reestruturação produtiva, sob a influência da lógica neoliberal, têm provocado mudanças nas políticas educacionais, que podem ser verificadas na descentralização ou na transferência das ações e responsabilidade do Estado, na hegemonia do privado sobre o público, no não-compromisso social da educação com a sociedade e a não-universalização do saber escolar, com qualidade técnica e científica, e de caráter politicamente autônomo, ético e solidário (DEBREY, 2003).

O autor pontua que:

> Não é difícil observar que a globalização e o ajuste neoliberal, ambos de caráter seletivo e excludente, impõem um novo paradigma no campo da educação, no momento em que o modelo fordista de produção entra em declínio para ceder lugar ao modelo toyotista de organização do trabalho e da produção capitalista. Essa nova realidade mistificada e fetichizada pode colocar profundos obstáculos à educação básica e universitária, pelo interesse dos ideólogos da globalização em manter uma educação reificada e instrumentalizada, a serviço do mercado e dos homens de negócios. (DEBREY, 2003, p. 33).

Uma educação para a organização de novas formas e relações de produção capitalistas, e para atender aos interesses do mercado, que deve preconizar a formação de trabalhadores flexíveis, aptos a lidar com sistemas complexos de produção, fundamentada na teoria do capital humano.

Para esta perspectiva, "a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Nesse sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente no mercado de trabalho", ou seja, uma educação ágil, flexível e enxuta (GENTILI, 1998, p.104)

Sob essa lógica foram adotados, no contexto educativo, princípios empresariais como desregulamentação, mercantilização, competição, em que a educação se torna também um investimento, um negócio. Isso tem feito com que os pressupostos da eficiência, eficácia, competitividade e qualidade sejam trazidos do setor econômico para a educação, tornando-a um quase-mercado "porque substituem o monopólio dos fornecedores do Estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos. Mas são quase porque diferem dos mercados convencionais em aspectos importantes." (AFONSO, 1999, p. 115).

Nas políticas neoliberais, o processo educativo é submetido a uma visão nitidamente economicista, passando a requerer vácuos do mercado, na preparação de mão-de-obra e visando a alicerçar a economia, ao passo que a educação se tornou cada vez mais uma mercadoria. Nesse sentido, a ênfase voltou-se para a qualidade, focada na produtividade e o eixo deslocou-se para maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, o controle de qualidade, a descentralização de responsabilidades e a terceirização de serviços.

Conforme Suárez (2000), o que se pretende é "modernizar a educação" e "ajustá-la às demandas colocadas pela sociedade" capitalista ou pelas exigências de qualificação-disciplinamento ditadas pelo mercado de trabalho, surgidas da reconversão econômica e social que certos grupos de poder têm empreendido no mundo capitalista contemporâneo. O autor explica que:

> toda esta transmutação está direcionada para consolidar uma mudança de sentido que envolve a função do aparato escolar com respeito à formação e reprodução de sujeitos sociais. Trata-se de conduzir os esforços formativos da escola em direção à constituição de *consumidores-mais-perfeitos*, redefinindo sua antiga intencionalidade e tendência de formar cidadãos. (SUÁREZ, 2000, p.262, grifo no original).

Dessa lógica decorrem as reformas educacionais, que são compreendidas como tentativas para solucionar os problemas enfrentados pelo Estado moderno, decorrentes da globalização, especificamente àqueles ligados à acumulação e legitimação, ou seja, são estratégias adequadas para ajudar o Estado a fazer a gestão da crise (AFONSO, 2001).

Essas reformas educacionais são decorrentes, sobretudo, do processo de reestruturação do capitalismo mundial, ancorado nos princípios do neoliberalismo, sob a influências de organismos internacionais (FMI, Banco Mundial) que defendem à redefinição do papel dos Estados nacionais. Nesta perspectiva, a educação e suas reformas são requisitos para se romper com a "desordem" da sociedade e ajustá-la ao novo paradigma imposto pelo sistema mundo capitalista.

Ao tratar do novo paradigma de governo educacional, Ball (2001, p.102) observa que há um processo de "convergência de políticas" ou "transferência de políticas", "um processo de "bricolagem"; um processo de empréstimos e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos [...]", que resultam numa "interconexão e hibridização", isto é, "a combinação de lógicas globais, distantes e locais", em que as políticas sociais relacionadas aos setores econômico, social e educativo, são convertidas para a competitividade econômica.

Orientada por uma cultura do desempenho, a educação é reconfigurada e ressignificada, pois "o mercado educacional tanto des-socializa, quanto re-socializa; cria novas identidades e destrói a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo e o instrumentalismo. Os espaços nos quais são possíveis a reflexão e o diálogo sobre os valores são eliminados." (BALL, 2001, p. 107).

Nesse contexto de economia de mercado, a racionalidade técnica é a que prevalece na educação, em que a prática educativa se consolida na aplicação do conhecimento científico e as questões educacionais tornam-se problemas técnicos, podendo ser resolvidos objetivamente através de procedimentos baseados na razão científica, que por sua vez se fundamenta em duas premissas: "A primeira é que o mercado, e por sua vez a competição entre as pessoas, é natural à condição humana. A segunda é que a humanidade é composta

por indivíduos que, em essência, são egoístas.” (BALL, 2001, p. 108).

Ball (2001, p. 101) observa que esse novo modelo “repousa na questão do futuro do Estado Nacional como uma entidade cultural e política” conduzido pelos interesses das indústrias culturais globais e disseminado pela mídia global, em que a sobrevivência humana tem se tornado efêmera e volátil, à mercê de valores instantâneos e descartáveis.

Isso acontece de tal forma que faz surgir um novo paradigma de gestão pública, cuja ideia está centrada na gestão participada e democrática da escola, baseada em sua autonomia, entendida como uma técnica de gestão para a promoção da eficácia e da qualidade.

Lima e Afonso (2002) alertam que esta autonomia

> [...] das escolas poderá representar apenas uma nova, e melhor, forma de articulação funcional entre o nível central e os níveis local e institucional da educação escolar, abrindo-se mão de possíveis desarticulações relativas sobre as quais se edificam espaços de autonomia e de afirmação legítima de orientações, de objetivos e de <<projetos>> da <<comunidade educativa>>. [...] conceitos como <<autonomia>>, <<projeto educativo>>, <<comunidade educativa>>, continuarão a ser convocados, e até com maior frequência, mas como instrumentos essenciais de uma política de modernização e racionalização, como metáforas capazes de dissimularem os conflitos, de acentuarem a igualdade, o consenso e a harmonia, como resultados ou artefactos, e não como processos e construções colectivas. (LIMA; AFONSO, 2002, p. 31).

As políticas educacionais se tornaram objeto das reformas neoliberais, em que a qualidade total, a modernização da escola, a adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, nova vocacionalização, incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, abertura da universidade aos financiamentos empresariais, pesquisas práticas, utilitárias e a produtividade, são seus princípios fundamentais.

No campo educacional, as reformas de cunho neoliberal têm feito com que a educação seja pensada como capital técnico, associando-a aos paradigmas econômicos, o que implicou a diminuição da intervenção do Estado ao que se refere às políticas públicas, além de marcar o cenário por meio da flexibilização, da privatização e da reverência ao mercado.

A esse respeito, Gentili (1995) enfatiza que:

> O neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária, e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. Uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação. Poderíamos inclusive ir mais além, aventando a hipótese de que esta ruptura do sentido atribuído ao direito à educação constitui uma precondição que garante (ou, ao menos, possibilita) o êxito das políticas de cunho claramente antidemocrático e dualizante. Na medida em que o neoliberalismo realiza com êxito sua missão

> cultural, pode também realizar com êxito a implementação de suas propostas políticas. [...] o neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas. (GENTILI, 1995, p. 244).

O avanço da privatização e a mercantilização do direito educacional é ainda negociado nas bolsas de valores, resultando na incapacidade de formação humana das gerações para a inserção na vida pública e no mundo do trabalho. Por ora, a gestão (através das parcerias público-privadas, dos contratos de gestão e da descentralização), o financiamento (manutenção dos padrões/PIB em educação) e a avaliação (entendida como instrumento de regulação e controle), constituem o tripé da regulação educacional na América Latina e no Brasil, sob a orientação do Banco Mundial, para o qual o sistema educacional deve priorizar o desenvolvimento das habilidades da força de trabalho para sustentar o crescimento econômico, contribuir para a redução da pobreza e desigualdade, e transformar gastos na educação em resultados educacionais (BANCO MUNDIAL, 2010).

Trata-se, pois, de ajustar a escola ao novo paradigma decorrente da globalização, que defende uma interação entre o campo da produção dos meios de existência, no plano social, e o campo do trabalho ou da produção de bens e serviços, no plano profissional, bem como com o campo da formação, conforme descreve Barbier (1993), ou seja, o alinhamento às políticas neoliberais e às ideologias de quase-mercado.

No contexto de transnacionalização do capital, a educação encontra-se subordinada aos interesses da fração de classe hegemônica no bloco no poder, ou seja, do capital financeiro (especulativo), com a função de veicular a ideologia dominante, articulando o fazer e o pensar da classe trabalhadora em torno dos interesses do capital, como observa Mészáros (2008, p.15), "em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema".

Nesta perspectiva, os processos educativos não buscam a transformação da realidade social excludente, a educação, na verdade, auxilia na ocultação dos processos de exploração e apropriação privada da riqueza socialmente produzida. A educação surge nesta perspectiva, com a tarefa mediadora de reproduzir as ideias que vão garantir o status quo social e a acumulação do capital.

A educação escolar, conforme Louis Althusser (1987), é espaço fundamental para a reprodução da submissão às regras da ordem estabelecida pela ideologia dominante, assim, a escola além dos saberes práticos e das técnicas contribui para a manutenção do status quo social com a inculcação da ideologia dominante.

> Ora, é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (savoir-faire) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por

> uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia [...] (ALTHUSSER, 1987, p.66-67).

Para garantir a acumulação do capital, é preciso ir além da reprodução das relações de trabalho, é preciso reproduzir também o cotidiano das ideias, do pensar hegemônico, daí o papel central da educação: na escola se prepara as mentes de forma a ocultar o próprio modo de produção e seus conflitos, garantindo assim a coesão social e a contínua ampliação do capital (CURY, 1989).

Deste modo, a classe exploradora não tem por objetivo negar aos explorados o acesso à educação, pelo contrário, é por meio da educação que ela garante a persuasão e o conformismo da massa.

> O capitalismo de hoje não recusa, de fato, o direito de educação a classe subalterna. O que ele recusa é mudar a função social da mesma, isto é, sua função de instrumento de hegemonia. A educação como uma forma de apropriação do saber não o torna um elemento anódino. Envolto por uma direção, o saber responde a interesses cujas raízes residem na necessidade de manter uma estruturação econômico-social que o torne uma força produtiva sem pôr em risco a organização social do trabalho. (CURY, 1989, p. 60).

É na função educativa da escola que a classe ou fração de classe no bloco no poder buscará manter sua hegemonia mediante a difusão de sua ideologia, pois é o aparelho escolar um espaço onde:

> Desde a pré-primária, a escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da pré-primária, inculca-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais vulnerável, entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, saberes práticos (***des savoir faire***) envolvidos na ideologia dominante, ou simplesmente, a ideologia dominante no estado puro. (ALTHUSSER, 1987, p. 64).

Nas sociedades de classes, as instituições educativas têm veiculado formas fetichizadas de leitura de mundo que contribuem para o mascaramento da realidade, dificultando a construção de uma consciência crítica por parte das classes subalternas, além de se constituir em instrumento de preparação de mão de obra para o mercado.

> Através da categoria da mediação, a educação se revela como um elo existente capaz de viabilizar uma estruturação ideológica para um determinado modo de produção, que, por sua vez, tende a assegurar a dominação de classe pela hegemonia. Em outros termos, ela é um momento mediador em que se busca e onde se pretende a direção ideológica da sociedade. Essa direção, quando exercida pela classe dominante, visa impedir que os antagonismos de classe existentes no modo de produção adquiram o nível de conceituação. (CURY, 1989, p. 66)

Mészáros (1981) destaca que:

> Além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo

> sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais capitalistas não se perpetuam automaticamente. (MÉSZÁROS, 1981, p.260)

Compreender a contradição presente na educação permite ultrapassar essa sua "função de instrumento de hegemonia", e é condição de partida para sua transformação, de modo a possibilitar a apropriação, por parte das classes subalternas, de um saber-instrumento capaz de elevar seu poder de reflexão e luta enquanto classe explorada. Essa mesma educação mediadora que desarticula e impede a visão crítica das massas, pode assumir um caráter crítico e se opor a mistificação da realidade, se tornando um lugar de luta pela hegemonia de classe, podendo funcionar para a afloração da consciência política das massas (CURY, 1989).

Frigotto (2000), observa que, quando a educação é apreendida no plano das determinações sociais e, portanto, constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como campo social de disputa hegemônica. "Essa disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe" (FRIGOTTO, 2000, p. 25), pois a educação é uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais.

Para Mészáros (2008),

> O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta e abrangente. (MÉSZÁROS, 2008, p.47).

Contra a barbárie neoliberal é necessário romper com a lógica perversa do capital na educação e criar um projeto alternativo de educação no sentido de uma mudança educacional radical que abarque a totalidade das práticas educacionais da sociedade, voltada para a realizaçã do ideal da emancipação humana.

5 | JOSÉ MARTÍ: EDUCAÇÃO POPULAR EMANCIPADORA CONTRA A BARBÁRIE NEOLIBERAL

Em seus escritos sobre educação José Martí (2001) expressa preocupação com uma educação popular que possibilitasse a transformação social e a emancipação dos povos de nossa América.

O ponto de partida dessa educação é a cultura do povo que deve se apropriar do novo somente aquilo que faria crescer a nação, ou seja, adaptar o novo aos costumes da terra. Uma educação que articulasse o conhecimento científico com os saberes práticos,

que valorizasse as virtudes éticas e políticas, a pluralidade de saberes, o conhecimento da realidade a partir de uma perspectiva emancipatória, base para a formação de um povo grande, forte e livre.

Como afirma Martí (2001, v.8, p.288), "É necessário manter os homens no conhecimento da terra e da possibilidade e transcendência da vida", pois "o homem instruído vive de sua ciência e como a leva consigo, não perde a sua existência fácil e segura", e "ser culto é o único modo de ser livre".

Nesse sentido, a ciência é o fio condutor da educação e das práticas educativas uma vez que todo o ensino deve tornar-se um estudo científico associado ao desenvolvimento de novas técnicas de trato da terra, aliando o trabalho manual e trabalho intelectual. Para Martí (2001):

> Os homens necessitam conhecer a composição, fecundação, transformações e aplicação dos elementos materiais de cujo manuseio resulta a saudável altivez daqueles que trabalham diretamente na natureza, o vigor do corpo que resulta do contato com as forças da terra e a fortuna honesta que produz seu cultivo. (MARTÍ, 2001, v.8, p. 288).

Martí atribui ao trabalho um valor educativo e centralidade no processo de formação humana e na construção da consciência do homem novo: "o homem cresce com o trabalho que sai de suas mãos." (MARTÍ, 2001, v. 8, p.285). Desse modo, o conhecimento direto e sólido, a reflexão e a fixação do sentido do que se aprende tem com fundamento o trabalho, "Messias de nosso século livre", pois "Do trabalho contínuo e numeroso nasce a única felicidade, porque é o sal das demais venturas, sem a qual todas as demais cansam ou não são: nem tem a liberdade de todos mais do que uma raiz e esta é o trabalho de todos." (MARTÍ, 2001, v. 12, p.434).

A formação humanística ligada a formação técnica vinculada diretamente ao local onde se desenvolvem as atividades produtivas (campo e fábricas) tem por objetivo superar a visão de trabalho manual com algo inferior. Nesse sentido, Martí reivindica uma educação que transcendesse o limite de uma racionalidade pragmática e utilitarista, em que o "elemento científico seja como o osso do sistema de educação pública", cujas bases se encontram nas atividades práticas (MARTÍ, 2001, v.8, p.278).

Em suas críticas à educação tradicional escolástica, à educação "importada" de fora, descontextualizada, enfatiza uma educação a partir dos elementos peculiares dos povos da nossa América, necessários à formação destes e à construção de suas identidades, "[...] nem o livro europeu, nem o livro ianque davam a chave do enigma hispano-americano." (MARTÍ, 2001, v. 6, p.21).

Martí (2001) afirma que:

> [...] o dever urgente de nossa América é ensinar a si mesma como é, uma em alma e intenção, vencedora veloz de um passado sufocante, manchada somente como sangue do adubo que arranca das mãos na luta com as ruínas e o das veias que nossos donos deixaram cortadas. (MARTÍ, 2001, v. 6, p.23).

Portanto, a função da escola em nossa América é ensinar a história do povo hispano-americano "dos incas para cá, há de se ensinar detidamente, ainda que não ensine a dos arcontes da Grécia. Nossa Grécia é preferível à Grécia que não é nossa." (MARTÍ, 2001, v. p.18).

Em seus escritos Martí (2001) apresenta várias definições para a educação, dentre as quais destacamos:

> Educar é depositar no homem toda a obra humana que o antecedeu; é fazer de cada homem síntese do mundo vivente; é pô-lo em nível de seu tempo para que flutue sobre ele e não o deixar debaixo de seu tempo, com o que não poderá sair a flutuar; é preparar o homem para a vida. [...] Educar é dar ao homem as chaves do mundo que são a independência e o amor, e preparar suas forças para que ela recorra por si, no passo alegre dos homens livres e naturais. (MARTÍ, 2001, v. 8, p.281).

Duas idéias centrais estão presentes nas definições acima citadas: educação é colocar o homem em conformidade com seu tempo e prepará-lo para a vida, de modo a possibilitar a conquista da autonomia, da liberdade e espiritualidade, pois a essência da educação é o cultivo integral de todas as faculdades humanas.

Neste sentido, Martí estabelece uma distinção entre instrução e educação, em que a primeira se refere ao pensamento, enquanto a segunda é relativa ao sentimento, entretanto, estão interrelacionadas no processo de formação humana, "Não obstante, não há boa educação sem instrução. As qualidades morais sobem de preço quando estão realçadas pelas qualidades inteligentes." (MARTÍ, 2001, v. 19, p.375).

Em Martí (2001) "o fim da educação não é formar o homem nulo, pelo desdém ou pela impossibilidade de se adaptar ao país em que há de viver, e sim prepará-lo para viver uma vida boa e útil", isto é, formar "homens bons, úteis e livres" para a nossa América, o que revela sua aguda consciência histórica e a importância que atribui a educação, pois nela reside a força para despertar nos homens o sentido de solidariedade e o remédio para os males sociais (MARTÍ, 2001, v. 1, p.866).

Para formar o homem reclamado por nossa América, a liberdade de ensino e a obrigatoriedade do ensino constituem os princípios fundamentais de uma política educativa, com preponderância para o segundo, na medida em que considerava que "aquela tirania saudável vale mais que essa liberdade." (MARTÍ, 2001, v. 6, p. 356).

O ensino obrigatório é entendido como um direito de todos e instrumento para superar a ignorância, garantir a independência e o bom exercício da liberdade, "Ao vir a terra, todo homem tem direito a educação, e depois, em pagamento, o dever de contribuir com a educação dos demais." (MARTÍ, 2001, v.19, p.375); e a liberdade de ensino para se contrapor a educação clássica, retórica, artificiosa, levando em si todos os elementos comuns da vida do país, de modo a desenvolver "livre e ordenadamente a inteligência, o sentimento e a mão das crianças." (MARTÍ, 2001, v.11, p.80).

A educação do homem de nossa América requer uma nova escola na qual se ensina

a ciência sem subtrair o cultivo aos elementos espirituais, a poesia, a literatura, a Filosofia. Trata-se, pois "[...] em desenvolver ao mesmo tempo a inteligência da criança e suas qualidades de amor e paixão, com o ensino ordenado e a prática de elementos ativos da existência em que tem de combater e a maneira de utilizá-los e movê-los". Nesse sentido, é papel da escola formar "homens vivos, homens diretos, homens independentes, homens amantes[...]" (MARTÍ, 2001, v.11, p.86).

Como enfatiza Martí (2001):

> Esta educação direta e sã; esta aplicação da inteligência que indaga a natureza que responde; este emprego despreocupado e sereno da mente na investigação de tudo que salta diante dela, a estimula e lhe dá alternativas de vida; este pleno e equilibrado exercício do homem, que lhe permite ser como ele mesmo pode ser e não como os demais já foram; esta educação natural, desejaríamos a todos os países novos da América. (MARTÍ, 2001, v.8, p.288).

Trata-se de uma educação apoiada no estudo científico da natureza como forma de promover o progresso dos povos e resolver os problemas sociais "pela qual há de se forjar o homem novo" (MARTÍ, 2001, v. 1, p.1829), o que implicaria em uma reforma radical da educação por meio da implementação de uma política de educação popular emancipadora em nossa América, que se constitua em instrumento da autonomia do povos, da educação científica e crítica, da unidade da educação com o trabalho, da participação ativa dos estudantes na apropriação dos conhecimento, passando pela natureza e a liberdade.

Este homem novo, produto das condições naturais, sociais, políticas e culturais da Mãe América, é forjado em um processo educativo que tem como princípios "a valorização da pluralidade de saberes; a relação interpessoal como ambiente para o aprender-ensinar e base para transformação social; o conhecimento da realidade a partir de uma perspectiva emancipatória como ato político; e a educação como processo autoformativo da sociedade." (STRECK, 2008, p.11).

Martí (2001, v. 19, p. 375) concebe a educação popular como a educação do povo, na medida em que considera que a "Educação popular não quer dizer exclusivamente educação da classe pobre, mas que todas as classes da nação, que é o mesmo que povo, sejam bem-educadas."

A educação popular, como pedagogia da sobrevivência e da resistência, é um lugar de interação entre pessoas e de debate, troca e partilha de saberes, posições e ideias diferentes. É um ato político ao educar para que o homem seja livre, soberano e autônomo na produção e reprodução de sua existência; é um ato criativo porque articula ciência e atividades práticas, integra razão e emoção; é "uma obra de infinito amor" que liga o homem à vida natural e aos outros homens.

Em Martí, a educação popular é entendida como uma pedagogia radical ancorada na realidade objetiva (econômica, política, social e cultural), vinculada à vida concreta das pessoas e dos povos, e comprometida com a transformação social. Sua tarefa é formar

para a ação revolucionária, para a emancipação dos povos da nossa América, pois “Um povo instruído será sempre forte e livre. [...] Um povo de homens educados será sempre um povo de homens livres. A educação é o único meio de salvar-se da escravidão.” (MARTÍ, 2001, v.19, p. 376).

Nesse sentido, a política de educação popular teria como centro um diálogo político e cultural com as reivindicações dos sujeitos excluídos pelo capitalismo, de modo a possibilitar seu livre desenvolvimento, estimular o raciocínio, cultivar a percepção e a sensibilidade, ter visão crítica da realidade objetiva, e formar uma arraigada identidade e consciência latino-americana entre os povos de nossa América.

Para essa educação popular de bases autóctones, de saber alternativo, que formaria o homem novo “a partir dos elementos peculiares dos povos da América”, instrumento de libertação do continente das tiranias, é necessária a criação de uma nova escola, com “professores capazes de ensinar os elementos das ciências indispensáveis neste mundo novo”, em que a educação precisa ir onde vai a vida, pôr-se junto às pessoas, proporcionando o conhecimento das ciências e fomentando a esperança, que dê conta das novas tarefas que emergem a sociedade (MARTÍ, 2001, v. 22, p. 308).

A nova escola, argumenta Martí (2001):

> Deve-se ajustar um programa novo de educação, que comece com a escola de primeiras letras e termine com uma universidade brilhante, útil, de acordo com os tempos, o estado e as aspirações dos países em que se ensina: uma universidade que seja para os homens de agora aquela alma mãe que, em tempos de Dantes e Virgílios, preparava seus estudantes para as artes de letras, debates de teologia e argúcias legais, que davam então aos homens, por não saberem ainda de coisa melhor, prosperidade e emprego. [...] é necessário pôr de lado a universidade antiga e levantar a nova. (MARTÍ, 2001, v.8, p. 299).

Martí (2001) reivindica uma universidade americana para formar os governantes de nossa América, uma vez que “Conhecer o país e governá-lo é o único modo de livrá-lo de tiranias. A universidade européia há de se render a universidade americana.” (MARTÍ, 2001, v.6, p. 17). Para um novo mundo, uma nova universidade: a universidade científica, para ensinar as ciências, as letras, a literatura e as artes, e propiciar aos estudantes a reflexão e o exercício livre da razão.

Historicamente, a educação popular construiu-se como estratégia de luta pela transformação social, como uma práxis pedagógica comprometida com a emancipação humana, tendo em Martí um de seus primeiros articuladores e defensor.

A emancipação dos povos da nossa América constitui o pilar da educação popular proposta por Martí, na medida em que considera os atos de ensinar e de aprender como parte de um contexto histórico, permeados por relações políticas, de poder e de concepções de mundo e de homem.

Em Martí (2001), a emancipação apresenta três dimensões: emancipação do ser

humano, assumindo-se sujeito de sua existência; emancipação como manutenção da diversidade cultural e da identidade hispano-americana; e emancipação como conquista da autodeterminação política e econômica dos povos de nossa América.

Nesta perspectiva, a educação popular pode ser compreendida como um instrumento de construção de contra-hegemonia para o enfrentamento e resistência à barbárie neoliberal – que exclui populações inteiras –, por meio da qual são apropriadas as ferramentas teórico-práticas necessárias a luta contra a dominação econômica, política e cultural desencadeada pelo atual processo de transnacionalização do capital sobre os estados-nação da periferia e semiperiferia do sistema mundo capitalista.

Como instrumento de contra-hegemonia, a educação popular é uma prática político-cultural que carrega em sua base um projeto teórico, político e ético de sociedade, questionadora e denunciadora das desigualdades sociais, da exclusão social, do soterramento da diversidade cultural de nossa América. Ela "acentua o "político" presente no pedagógico e a imanência deste no ato que se pressupõe político, porque recheado de intencionalidade." (BRANDÃO, 2002, p. 107).

Seu poder contra-hegemônico está ancorado na análise crítica da sociedade e no compromisso com a emancipação das classes subalternas, pois uma educação popular emancipadora tem que cumprir com seu papel no processo revolucionário de fazer avançar as forças produtivas, o que requer uma educação para além do capital, uma vez que o capitalismo efetua uma divisão perversa entre o trabalho intelectual e manual, entre *homo sapiens* e *homo faber*.

Trata-se, sobretudo, de uma educação humanista e omnilateral, concebida a partir do trabalho enquanto atividade vital, forjada a partir de uma perspectiva política de classe, que priorize a criação de bens materiais, artísticos, estéticos e simbólicos socialmente úteis, a apropriação do desenvolvimento das ciências e das técnicas, do acesso ao conhecimento científico enquanto saber sistematizado, que contemple as dimensões de gênero, étnico-raciais, geracionais, e possibilite o surgimento e crescimento de forças e formas de resistência que inventam uma nova ordem e novos poderes, opondo-se aos imperativos do mercado e à sua educação instrumental, polivalente, multifuncional e flexível (GENTILI, 2001; PEIXOTO, 2014; ANTUNES; PINTO, 2017).

A educação popular, enquanto práxis educacional a serviço das classes subalternas, que questiona as relações de poder reificadas nas sociedades de classes, se apresenta como forma alternativa de construção de uma consciência política que busca a hegemonia popular, porque ela é essencialmente problematizadora e libertadora, pois possibilita a articulação do social, do político e do pedagógico na materialização da prática educativa, e a formação crítica dos sujeitos, capacitando-os para a ação transformadora da realidade objetiva.

6 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfrentamento e a resistência ao imperialismo capitalista e à sua estratégia neoliberal requer ações políticas e a construção de uma unidade de nossa América, pois trata-se, sobretudo, de uma luta contra a dominação e a hegemonia dos países imperialistas e ao advento da nova ordem política e econômica mundial excludente da maioria da população.

Movimentos sociais de naturezas diversas têm reagido a desintegração social e contribuído para a deslegitimação do sistema mundo capitalista, que tem afetado os interesses da classe trabalhadora diretamente incluída na relação capital/trabalho, das classes populares do mundo inteiro e de largos segmentos das classes médias mundial.

A articulação das diferentes forças de resistência e a convergências de táticas para a ação, revestidas de um caráter orgânico, são condições fundamentais para a resistência a atual fase da acumulação capitalista, e para a criação de forças contraimpério.

Nesse sentido, há de se lutar para construir em nossa América um pólo geopolítico que produza novas correlações de forças contra a hegemonia do bloco imperial mundial – que submete todas as esferas da vida social aos imperativos do capital financeiro especulativo –, e tenha como base os princípios de justiça social, o respeito pela dignidade humana, o anti-imperialismo, a igualdade entre os homens e mulheres de todas as raças, e a solidariedade entre os povos oprimidos do mundo.

A educação popular emancipatória tem papel importante a desempenhar nesse processo de combate à exclusão social e econômica decorrente da transnacionalização do capital, no respeito às diferentes culturas, na construção de um novo mundo. Educar para a emancipação é, sobretudo, educar para a ação transformadora, pois só pela "ação pode transformar o verbo em carne."

REFERÊNCIAS

A FONSO, A. J. **Políticas Educativas e Avaliação Educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1999.

____________. A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição. **Sociologia: problemas e práticas**, n.37, p. 33-48, 2001.

____________. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, v.22, n.75, p.15-32. 2001.

ALMEIDA, M. L. P.; SCHNEIDER, M. P.; VÁZQUEZ, J. M. (org.). **Estado, Políticas Públicas e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (org.). **Pós-neoliberalismo: as Políticas Sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.9-23.

ANTUNES, A.; PINTO, G. A. **A Fábrica da Educação**: **da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BANCO MUNDIAL. Atingindo uma Educação de nível Mundial no Brasil: próximos passos – sumário executivo. 2010. Disponível em: http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/estudos-e-pesquisas/achieving-world-class-education-in-brazil-the-next-agenda. Acesso em: 30 out. 2020.

BARBIER, J. M. **La evaluación em los processos de formación**. Barcelona: Paidós, 1993. In: FREITAS, L. C. de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação, 2004. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 18 ago. 2020.

BRANDÃO, C. R. Soletrando a letra P: povo, popular, partido e política – a educação de vocação popular e o poder de Estado. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (org.). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileir**o. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 105-145.

BRESSER PEREIRA, L. C. A Reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Lua Nova: Revista de cultura e política**, n. 45, p. 49-96, 1997.

CÉSAR, M. A. José Martí para o momento atual: a questão da unidade. **Revista do CEAM**, v. 4, n. 1, p. 144-149, 2018.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

DAVYDOV, V. As Reformas de Adaptação na América Latina e na Rússia: coincidências e paralelos. In. MARTINS, C. E.; SÁ. F.; BRUCKMANN, M. (org.). **Globalização e Regionalização: hegemonia e contra-hegemonia**. Rio de Janeiro: EduPUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. p.215-238.

DEBREY, C. **A Lógica do Capital na Educação Brasileira: a reforma na educação profissional** (1990-2000). Goiânia: Alternativa, EdUCG, 2003.

FRIEDAMAN, M. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Arte Nova, 1977.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.

GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na Esperança em Tempos de Desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GENTILI, P. (org.). Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis: Vozes, 1995.

__________. **A Falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

HAYEK, F. A. **O Caminho da Servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.

HOFLING, E. de M. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais.** Cadernos Cedes, ano 21, n. 55, nov.2001.

IANNI, O. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

________. **A Era do Globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

LIMA, L. C.; AFONSO, A. J. **Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo**. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

MARTÍ, J. A Nova Escola (adubo – o sangue é bom adubo). In: **Obras Completas**. Havana: Centro de Estudos Martianos, 2001. v. 8. p. 298-300.

___________. A Verdade sobre os Estados Unidos. In: _____. **Nossa América: Antologia**. São Paulo: Hucitec, 1983. p. 245-248.

___________. Carta a Gonzalo de Quesada. In: **Obras Completas**. Havana: Centro de Estudos Martianos, 2001. p. 23-25.

___________. Chantanqua: a universidade do povo. In: **Obras Completas**. Havana: Centro de Estudos Martianos, 2001. v. 12. p. 433-438.

__________. A Conferência Monetária das Repúblicas da América. In: **Obras Completas**. Havana: Centro de Estudos Martianos, 2001. v. 7. p. 157-167.

___________. Congresso Internacional de Washinton. In: **Obras Completas**. Havana: Centro de Estudos Martianos, 2001. v. 6. p. 46-63.

___________. Educação Científica. In: **Obras Completas**. Havana: Centro de Estudos Martianos, 2001. v. 8. p. 277-278.

___________. Escola de Eletricidade. In: **Obras Completas**. Havana: Centro de Estudos Martianos, 2001. v. 8. p. 281-284.

___________. Escola Popular. In: **Obras Completas**. Havana: Centro de Estudos Martianos, 2001. v. 19. p. 375-376.

___________. La Edad de Oro. In: **Obras Completas**. Havana: Centro de Estudos Martianos, 1991.

__________. Mãe América. **Nossa América: Antologia**. São Paulo: Hucitec, 1983. p.186-193.

___________. Mestres Itinerantes. In: **Obras Completas**. Havana: Centro de Estudos Martianos, 2001. v. 8. p. 288-292.

__________. Nossa América. In: **Obras Completas**. Havana: Centro de Estudos Martianos, 2001. v. 6. p. 15-23.

__________. **Nossa América: Antologia**. São Paulo: Hucitec, 1983.

__________ **Obras Completas**. Havana: Centro de Estudos Martianos, 2001. v.1.

__________. **Obras Completas**. Havana: Centro de Estudos Martianos, 2001. v. 22.

__________.O Projeto de Instrução Pública – Oa Artigos da Fé- o Ensino Obrigatório . In: **Obras Completas**. Havana: Centro de Estudos Martianos, 2001. v. 6. p. 353-356.

__________. Trabalho Manual nas Escolas. In: **Obras Completas**. Havana: Centro de Estudos Martianos, 2001. v. 8. p. 285-288.

__________. Um Falso Conceito de Educação Pública. In: **Obras Completas**. Havana: Centro de Estudos Martianos, 2001. v. 11 p. 79-86.

__________. Una distribución de Diplomas en un Colégio de los Estados Unidos. In: **Obras Completas.** Havana: Centro de Estudios Martianos, 2001. v. 8. p. 32-36.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do Capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

____________. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

NASSIF, R.; SANTOS, E. (org.). **José Martí**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

PEIXOTO, E. M. de. Educação, Política e Emancipação Humana. In. ORSO, P. J. et al. **Sociedade Capitalista, Educação e as Lutas dos Trabalhadores**. São Paulo: Outras Expressões, 2014. p. 235-272.

PERONI, V. **Política Educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PETRAS, J. **Armadilha Neoliberal e Alternativas para a América Latina**. São Paulo: Xamã, 1999.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SEOANE, J.; TADDEI, E. **Resistências Mundiais: de Porto Alegre a Seatle**. (org.) Petrópolis: Vozes, 2001.

STRECK, D. **Educação em nossa América**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

__________. José Martí e a educação popular: um retorno às fontes. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 11-25, 2008.

SUÁREZ, D. O princípio educativo da nova direita. In: GENTILI, P. **Pedagogia da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAPÍTULO 2

CRIANÇA E O DIREITO A EDUCAÇÃO: UM DIREITO AMPARADO PELO ESTATUTO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE - ECA

Data de aceite: 04/07/2022

Dienefer Cristina Rodrigues
Bacharelanda em direito pela Faculdade de Colinas do Tocantins - FACT

Kassandra Magalhães Barroso
Bacharelanda em direito pela Faculdade de Colinas do Tocantins - FACT

Kellys Barbosa da Silveira
Professora Orientadora

RESUMO: Este artigo *objetiva-se* em evidenciar as melhorias obtidas com a criação e a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que surgiu em um contexto de lutas sociais que pressionavam o governo por uma legislação que assegurasse direitos essenciais ao público infanto-juvenil, principalmente o direito à educação. Este estudo utilizou-se da *metodologia de pesquisa* bibliográfica qualitativa, a qual visa abordar sobre uma temática pertinente na sociedade. Assim, esta pesquisa foi construída com embasamento em legislações, artigos científicos, pesquisas bibliográficas online e especialmente a análise da lei nº 8.069/1990 de 13 de julho de 1990. Nesta perspectiva, os *resultados* aqui encontrados leva a uma reflexão sobre a diferença da existência teórica de uma legislação e a sua respectiva prática no meio social, como é o caso do ECA que é uma Lei nascida depois da Constituição de 1988 com o intuito de destacar as garantias dadas pela Carta Magna e ainda ofertar outros direitos fundamentais para melhor qualidade de vida das crianças, por meio do enfrentamento ao trabalho infantil, ao abandono, aos maus tratos e a falta de educação escolar para todos. Assim, nota-se que as leis surgem para atender as demandas sociais em específico, como é o caso do ECA que atende todas as demandas infanto-juvenil.

PALAVRAS-CHAVE: Estatuto da Criança/ Adolescente. Educação. Constituição de 1988 e Direito fundamental.

CHILD AND THE RIGHT TO EDUCATION: A RIGHT SUPPORTED BY THE STATUTE OF THE CHILD AND ADOLESCENT - ECA

ABSTRACT: This article aims to highlight the improvements obtained with the creation and implementation of the Child and Adolescent Statute (ECA), which emerged in a context of social struggles that pressured the government for legislation that would ensure essential rights for children and adolescents. youth, especially the right to education. This study used the methodology of qualitative bibliographic research, which aims to address a relevant theme in society. Thus, this research was built based on legislation, scientific articles, online bibliographic research and especially the analysis of law nº 8.069/1990 of July 13, 1990. In this perspective, the results found here lead to a reflection on the difference of existence theory of a legislation and its respective practice in the social environment, as is the case of the ECA which is a law born after the 1988 Constitution with the aim of highlighting the guarantees given by the Magna Carta and also offering other fundamental rights for a better

quality of life. children’s lives, by fighting child labor, abandonment, mistreatment and lack of school education for all. Thus, it is noted that laws arise to meet specific social demands, as is the case of the ECA that meets all children’s demands.
KEYWORDS: Child/Adolescent Statute. Education. Constitution of 1988 and Fundamental Reight.

1 | INTRODUÇÃO

A presente pesquisa realizada discorre sobre o tema “Criança e o direito a educação: um direito amparado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA” que apresenta como objetivo mostrar a importância do estatuto como garantia dos direitos essenciais do público infanto-juvenil, principalmente do direito à educação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/1990, é considerado um dos maiores avanços na proteção infanto-juvenil que assegura e garante a esse público direitos constitucionais que antes eram violados. Esse documento possui reconhecimento internacional e é considerado pelas legislações um dos mais avançados e abrangentes. O Estatuto tem um conteúdo completo e é considerado revolucionário, visto que antes existiam mais dificuldades em garantir a proteção as crianças e os adolescentes que tinham seus direitos a mercê da sociedade.

O ECA apresenta um reconhecimento positivo e revolucionário dentro das mídias e do sistema legislativo nacional e internacional, porém, dentro do cotidiano da população em si o documento possui pouca popularidade, visto que muitas pessoas se quer sabem da existência desse Estatuto.

Este desconhecimento dos direitos pela população gera um impasse no cumprimento da lei que garante direitos as crianças e os adolescentes, o que ocasiona a existência de casos em que este público viva sem usufruir de seus direitos que são garantidos por lei, direitos considerados básicos, como por exemplo, a saúde, o lazer, a educação, dentre outros.

O Estatuto da Criança e do Adolescente surgiu no contexto histórico do final da Ditadura Militar (1964-1985) e no período da redemocratização da sociedade brasileira. Neste cenário e contexto que o Brasil vivenciava, algumas partes da população como as fundações empresariais, os movimentos sociais, representantes educacionais, religiosos católicos e crianças e jovens em situação de rua se organizaram e mobilizaram em prol de um movimento que lutasse para garantir que os direitos infanto-juvenil estivessem presentes na Constituição de 1988.

Este movimento social conseguiu visibilidade entre a imprensa e os parlamentares e assim conseguiram participar do Fórum Nacional de Entidades não Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e Adolescente (FNDCA), criado em 1988.

A participação desse movimento social na discussão dos direitos infanto-juvenil, garantiu a inclusão de dois artigos na Constituição de 1988, os artigos que assegurava

os direitos da criança e do adolescente foram o Art.227 e Art. 228, sendo que o primeiro informa que:

> Art. 227 é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2016,p.)

O segundo que é o Art. 228 explica que "são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial". (BRASIL, 2016)

Estes artigos inclusos na Constituição foram os primeiros passos dado à garantia dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes. Segundo o educador Marco Antônio da Silva (2020) a inclusão desses dois artigos foram de suma importância para o movimento social em questão, porém os representantes deste movimento buscavam leis mais específicas e abrangentes, visto que estes artigos necessitam de uma regulamentação.

Desta forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA foi criado e implementado dois anos após a incorporação de artigos na Constituição que garantia direitos infanto-juvenil, através da lei nº 8.069/1990 de 13 de julho de 1990. O estatuto nasceu em um contexto de lutas sociais que buscavam do Estado um aparato aos jovens que não eram assistidos pela legislação brasileira.

Segundo dados de 2019 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o ECA atende cerca de 31,2% da população infanto-juvenil brasileira, porcentagem essa que corresponde a 65,5 milhões de crianças e adolescentes do Brasil. Este dado revela a necessidade e a importância de ter leis vigentes que amparam e asseguram a este público direitos constitucionais.

Este estatuto está dividido em três seções que separam os direitos de acordo com um eixo específico. O primeiro eixo aborda os direitos universais e são considerados básicos e preventivos; o segundo retrata sobre as medidas protetivas que é chamado de proteção especial; por fim o terceiro discorre sobre as medidas socioeducativas que visam amparar os jovens infratores.

Deste modo, o Estatuto da Criança e do Adolescente é uma legislação inovadora que traz grandes avanços e benefícios para o público infanto-juvenil, onde busca assegurar e garantir direitos fundamentais e importantes para que esta parcela da população possa crescer em um ambiente seguro e acolhedor. O ECA é uma importante ferramenta que garante aos jovens o direito essencial para a formação pessoal e profissional do ser humano, a educação, direito este que antes da implementação deste estatuto era violado constantemente.

Para a desenvoltura desta pesquisa foi necessário esclarecer alguns aspectos sobre a Lei nº 8.069/1990 de 13 de julho e sobre o conceito de educação e de criança, por meio

das seções textuais deste artigo que são: introdução; conceito de criança; educação familiar e escolar: um direito da criança; o que é o Estatuto da Criança – ECA? Considerações Finais e referências.

2 | CONCEITO DE CRIANÇA

Relevante ressaltar que o conceito de criança pode ser compreendido a partir do estudo dos estágios humanos desenvolvido por Piaget (1975), o qual explica que o ser humano se evolui ou se desenvolve por meio de estágios, e é por isso, que ele afirma que crianças de 0 a 2 anos apenas se adapta ao mundo por meio de sons musicais e outros, época em que os sujeitos podem se desenvolverem por meio dos sons e movimentos, visto que nesta fase é o interesse delas. Nesta perspectiva, observa-se que Piaget defende que o ser humano é constituído por fases, segundo ele existe:

- *Estágio pré-operacional (02 a 06 anos),* surge à função simbólica, a capacidade de representação de objetos e acontecimentos ausentes por meio de símbolos e signos diferenciados.
- *Estágio de operação concreta (07 a 11 anos)*, o pensamento da criança com intensidade, o que favorece a capacidade de expor o seu conhecimento com lógica e coerência.
- *IV Estágio de operações formais (12 anos em diante),* o adolescente nessa fase, já é capaz de pensar em termos abstratos, de formular hipóteses e testá-las. Nesse período o contato do adolescente com os livros de literatura deverá se intensificar, uma vez que favorece a construção do conhecimento e interação com a realidade.

Desta mesma forma o ECA também define o que é criança e o que é adolescente, como o seu Art.2º “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”.

Ressalta-se que a partir desta definição o ECA cria outras políticas de atendimento dentro dos órgãos do judiciário, tais como: Assistência Social, Conselho Tutelar, Ministério Público e enfim os órgãos competentes da justiça em favor dos pequenos e contra as injustiças.

Nota-se que o ECA coloca o Conselho Tutelar como órgão fiscalizador das políticas sociais, dentre elas se destaca a educação escolar que por sua vez também deve ser observada pelas famílias, e quando família e escola deixam a desejar, a mediação do Conselho Tutelar é imprescindível para efetivar os direitos lesionados.

Nas palavras de Leite (2011) a família é o berço cultural, a base da sociedade futura e centro da vida, por isso, a educação familiar deve alavancar a criatividade e o comportamento produtivo na vida adulta. Sendo a família referência para o desenvolvimento do caráter e da personalidade das pessoas.

Nesta perspectiva, é plausível afirmar que o âmbito familiar é fundamental, ou seja, é a base para vida social, cultural, histórica e política, uma vez sem estrutura básica o indivíduo por muitas vezes se torna indissociável

Diante do exposto, é relevante afirmar que a Constituição Federal e o ECA Lei de nº. 8.069/1990 protege as crianças/adolescentes por serem vulneráveis em vários aspectos dentro da sociedade, por isso, muitas vezes seus direitos são violados ou lesados. O que demonstra que são seres humanos indefesos, o que significa estar no início da vida.

Porém, além das leis de 1988 (Constituição Brasileira Federal de 1988) e do ECA (Estatuto da criança e do adolescente) em 1990, alguns estudiosos como os antropólogos na década de 60 resolveram fazer um estudo sobre estes cidadãos, crianças/adolescentes, que segundo Clarice Cohn (2005), os antropólogos começaram a olhar a criança de uma nova maneira, valorizando sua natureza e seus saberes inatos.

Desta maneira, descobriram que as crianças não são meros reprodutores das relações sociais, mas são os próprios atores e construtores da sociedade em que vivem, através de seus saberes internos e aqueles que são adquiridos através das relações uns com os outros, já que todos possuem seus conhecimentos individuais. Na concepção de Cohn (2005) o social e o cultural são construídos pelos sujeitos ativos ou atores do seu próprio mundo.

Nesta realidade de interação as crianças devem ser respeitadas como pessoas dotadas de conhecimento e de suas próprias construções, por isso, não podem ser vistas ou tratadas como insignificantes como muitos adultos fazem, achando que elas não têm seus próprios gostos, opiniões e enfim sentimentos individuais que são valorosos tanto para os menores quanto para os adultos.

Nota-se que o ser criança é a fase compreendida no princípio da vida, como os antropologistas afirmam que há distinção entre o ser criança e infância, visto que de acordo com os estudiosos da antropologia a ideia de infância surgiu no ocidente, especialmente na Europa com as noções de família e do papel de maternidade e paternidade.

Segundo Cohn (2005) o termo criança é conhecido universalmente e já infância é algo peculiar de certas sociedades. Lembrando que as leis brasileiras se direcionam com os direitos aos menores de idade chamando de infância. Diante desta afirmação é possível perceber que a antropologia como ciência estuda o ser humano em sua formação, e para isso se deve ter cuidado para não elaborar conceitos generalizadores no que se refere ao ser ou deixar de ser criança, pois, como foi dito anteriormente cada sociedade apresenta seus conceitos sociais, e consequentemente suas ações distintas umas das outras.

Relevante destacar que conceito de infância no território brasileiro, por exemplo, é ressaltado com maior ênfase pelas leis na questão da menoridade, o que por sua vez pode não existir em outras sociedades. Porém, é imprescindível que a visão seja ampla ao entendimento de que cada sociedade apresenta um contexto social, cultural e etc.

Mediante esta discussão fica claro a importância da Antropologia como ciência

que estuda o ser humano, enquanto homem e mulher e vice-versa, desde a primeira idade. Pois, esta pode mostrar que crianças são indivíduos ativos e construtores do seu mundo, primeiro através dos seus saberes internos, os quais ganham avanço a cada dia no intercâmbio com seus semelhantes. Nesta conjuntura pressupõe-se que as crianças podem criar seu próprio mundo através do pensar, a sociedade precisa considerar estas ideias, ao invés de valorizar somente o pensamento adulto.

Neste estudo antropológico oferecido por Cohn (2005) se aprende que a criança antes de tudo deve ser tratada com igualdade enquanto ser que pensa e opina, pois nota-se que o grande erro até agora é não ter ouvido elas como crianças que são e não como seres produzidos pela mentalidade adulta, como erroneamente faz-se na sociedade e na escola quase sempre.

Porquanto, a plenitude de sujeito social que a criança representa nesta pesquisa feita pela antropóloga Clarice Cohn, deve ser considerada na sociedade, nas famílias e nas instituições de ensino, por serem sujeitos plenos tanto como seres racionais quanto produtores, inventores de sociedades diversas.

Esta afirmação da autora faz lembrar dos direitos legais amparados por lei aos cidadãos da sociedade brasileira, como mostra o Art. 5º reza que: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”

Já o Art. 205 informa que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Sendo assim, as legislações reverberam que as crianças/adolescentes são cidadãs no Brasil, visto que elas são sujeitos iguais perante a Lei, podendo expressar opiniões e saberes. Contudo, no cenário brasileiro muitas crianças vivem em situação de miserabilidade, sem escola, sem oportunidades, sem família e o debate sobre as leis existentes pode servir como instrumento de luta por dias melhores para as crianças brasileiras.

2.1 Educação Familiar e Escolar: Um Direito da Criança

Na sociedade brasileira existem duas tipologias de instituições, escola e família, as quais são cruciais na formação do sujeito. Sendo que a escola se responsabiliza pelo caráter, valores e formação formal por meio dos conteúdos em conexão com os contextos dos educandos. Quanto a educação familiar Leite (2011) explica que a família é responsável por inserir a criança na cultura e além disso é a base da sociedade.

Nesta perspectiva, é plausível afirmar que o âmbito familiar é fundamental, ou seja, é a base para vida social, cultural, histórica e política, visto que sem estrutura básica o indivíduo por muitas vezes se torna indissociável, o que por sua vez pode ser identificado

no meio social entre a maioria dos jovens, como por exemplo, com vícios, dificuldades em seguir regras e enfim de se relacionar com o outro. Lembrando que tais comportamentos também podem ser observados em pessoas que possuem uma família presente.

Diante disso, é imprescindível dizer que todo tipo de educação é crucial, mas nenhuma delas atende a necessidade educacional do ser humano como estas. Por isso, é importante que a sociedade valorize estas duas instituições educativas.

Relevante frisar que em outras décadas passadas tanto a escola quanto a família trabalhavam juntas em prol da formação do filho/aluno, todavia, com o passar do tempo não é que esta tarefa tenha mudado, mas ela se alterou em sua trajetória devido às evoluções ou avanços derivados da globalização.

Percebe-se que a vida em sociedade sofreu inúmeras alterações, dentre elas a relação em família, pais/filhos e filhos/pais, por causa da correria proporcionada pela dimensão global da sociedade capitalista que traz inúmeras demandas aos sujeitos, o que impede muitas famílias de cumprir seus papéis de educadores na formação pessoal, social e cultural dos filhos. Situação que levou a escola a ter cumprir tanto com o seu papel quanto com o papel dos pais. O que por sua vez, trouxe fracasso na formação de valores e na formação geral do cidadão.

O advento da globalização proporcionou migração dos sujeitos da zona rural para a zona urbana, e em consequência disso houve decadência rural e crescimento urbano. Mas, também trouxe novas culturas/costumes nas formações familiares, realidade que impulsionou a escola mudar suas metodologias pedagógicas no que se refere o trabalho dos conteúdos dentro do contexto dos alunos.

Nesta concepção, a escola trabalha de forma democrática e não somente de forma burocrática, já que a visão é ensinar gente ser gente, diferenciando-se do método tradicional de gestão. Segundo Freire (1983) as pessoas têm que ser mediadas para transformar a realidade em que vivem e não se adaptar a ela.

No raciocínio do autor podemos pontuar que o sistema educacional deve trabalhar para instigar a mudança e não adaptação ou cópia, já que cada povo tem sua história ou modo de vida. Assim, se constrói a cidadania ou a democracia. Antunes (2002) diz que a democracia no âmbito escolar existe através de uma gestão para a cidadania, a qual tem amparo legal na Constituição de 1988 e também na LDB (Leis de Diretrizes e Base).

Destarte a gestão democrática na escola acontece quando gestor, professores, família e alunos se unem em prol de um propósito de evidenciar uma educação de predicados priorizando a cidadania e a democracia. Segundo Cortella (2005) a democracia é o caminho para a efetivação da cidadania e garantir a igualdade entre os cidadãos.

Diante do exposto, percebe-se que a democracia se constitui nas ações de relação social, cultural e política dos cidadãos no meio social, onde os mesmos são considerados iguais perante a lei, mas devido à discrepância da desigualdade a democracia que é a equiparação destes direitos não acontece, o que por sua vez requer lutas e construção de

princípios democráticos entre as pessoas.

Este entendimento da diversidade familiar pode destacar o papel imprescindível da escola ou dos profissionais da educação, especialmente na vida pessoal e educacional dos educandos, em outras palavras os educadores passam a exercer a função dos pais em algumas situações, o que por sua vez trouxe sobrecarga aos professores. Percebe-se que o processo educacional é universal, que é direcionado tanto pela sociedade e família quanto pela escola, as quais são responsáveis pela formação geral do sujeito

3 I O QUE O ESTATUTO DA CRIANÇA – ECA FALA SOBRE O DIREITO A EDUCAÇÃO?

O ECA surge como legislação para dar base de proteção, as crianças e aos adolescentes, os quais passaram a ser percebidos como cidadãos de direitos e como pessoas desenvolvidas particularmente. Entretanto, a existência da desobediência das regras faz com que os infratores sejam coercitivamente punidos.

Perante a estas reflexões, é aceitável dizer que o ECA tem como objetivo basilar proteger a criança e ao adolescente, visto que sempre existiu violências contra os seus direitos no âmbito social, e isso nas diferentes classes. Por isso, sua atuação maior é na defesa de uma educação escolar de qualidade, moradia, alimentação, convivência familiar e outros. Ressalta-se, que estes direitos também são amparados pela Constituição Federal Brasileira de 1988.

Após a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente constituiu-se como a primeira legislação a abordar o direito à educação para crianças e adolescentes. Esta lei em comento foi criada em 13 de julho de 1990 por meio da Lei nº 8.069/1990, a qual dispõe de uma seção que está destinada a tratar da educação, do esporte e do lazer que se encontram no capítulo IV, mais precisamente nos artigos 53 a 59.

Um dos principais artigos que abordam sobre a educação infanto-juvenil é o Art. 4º que diz:

> É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária", (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 – ECA).

Os principais objetivos retratados nos artigos 53 a 59 do ECA, abordam os seguintes pontos: o desenvolvimento ideal da criança e do adolescente; a garantia do exercício da cidadania e a qualificação do trabalho.

Referentes a educação o ECA, regulamenta nos incisos do artigo 53 a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, direito este que também visa assegurar a permanência do aluno como forma de evitar a evasão escolar.

Outro ponto importante que é abordado se refere aos direito de ser respeitado por

seus educadores independente de suas condições físicas, sociais, religiosos ou em relação a sua sexualidade, esse direito garante a integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem. Este direito também vale como proteção aos professores em relação as crianças e aos adolescentes, ou seja, é um direito recíproco que deve ser cumprido por ambos os lados.

O Art. 53º do Estatuto ainda discute sobre o direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores, possibilitando que os educandos possam opinar e contestar sobre as formas avaliativas impostas pelos educadores.

Também é assegurado pelo artigo em questão que os educandos tenham direito de poder organizar e participar de entidades estudantis, podendo colaborar com a difusão e criação de movimentos estudantis que lutem e busquem melhorias no ensino.

Ainda é abordado como um direito à educação das crianças e dos adolescentes o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Dessa forma é necessário que o governo disponibilize escolas suficientes e que sejam acessíveis no quesito geográfico para todo o público infanto-juvenil. Diante dos fatos supracitados nota-se que o ECA possui diretrizes e leis que são abrangentes e eficientes para proporcionar o melhor desenvolvimento escolar e educativos das crianças e dos jovens.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos fatos elencados pela pesquisa nota-se que a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA contribuiu para a garantia do direito a educação das crianças e dos jovens brasileiros. Portanto verifica-se que ainda uma grande parcela do público infanto-juvenil ainda não usufrui deste direito que é negligenciado pela família ou pelo Estado, desta forma é necessário que as políticas públicas assegurem este direito constitucional às crianças e adolescentes.

A educação na formação pessoal e profissional de um ser humano é imprescindível, por isso, deve ser direito de todos os cidadãos, principalmente as crianças e os adolescentes que estão construindo suas relações sociais e suas capacitações pessoais. Visto isto, este direito não pode ser negado ou tirado dessa parcela da população, pelo contrário deve ser efetivado pela família e pelo governo na sociedade por meio de ofertas de escolas para todos e com formas inclusivas para atender a todas as necessidades e demandas.

Em suma, o ECA conseguiu trazer melhorias para o processo de garantia dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, através de fiscalização dos direitos fundamentais e implementação destas ações com a finalidade de ajudar a garantir a este público uma melhor qualidade de vida, por meio da educação infantil, fundamental/básica e ensino médio, ou seja, oferta de um processo que oportuniza o usufruto do direito a educação.

Mas, é fundamental destacar que embora esta legislação seja eficaz em sua teoria e

tenha começado a se efetivar na sociedade, ainda não pode ser considerada plena na vida das crianças/adolescentes, visto que existem milhões de menores que ainda estão fora da escola por inúmeros motivos que precisam ser trabalhados pela família, pelo Estado e pela sociedade de um modo geral.

Diante deste contexto, é que se faz imprescindível a efetivação de pesquisas que estudem sobre o papel do ECA no meio social no que se refere aos direitos fundamentais/humanos direcionados às crianças/adolescentes para que se efetivem verdadeiramente e que não fiquem somente em teorias, mas que se tornem realidade na educação, na saúde, na segurança, na liberdade e enfim no ir e vir como sujeito amparado pelas leis e garantias descritas na Constituição e no ECA.

Nesta perspectiva, este estudo não é conclusivo em nenhum aspecto, mas serve como ponto de partida para outras discussões nas academias e consequentemente na sociedade para que os direitos não fiquem engavetados, mais que sejam agentes transformadores da realidade de dificuldades e de descaso vivenciada por muitos sujeitos.

O Brasil tem muitas legislações de caráter democrático e cidadão, especialmente na Constituição de 1988, mas precisam deixar de ser teóricas e se tornarem práticas ou vivencias da população. Já que muitos não sabem que estes direitos existem, por isso, trabalhos acadêmicos nos mais variados gêneros textuais são relevantes como instrumentos de informação e de reflexão no meio social.

Assim, os menores de idade possuem direitos constituídos na Constituição de 1988 e no ECA para serem respeitados e educados pela família, escola e sociedade. Por isso, estes direitos precisam ser repensados pelas autoridades governamentais e pelo poder judiciário, para que as vidas sociais, culturais e emocionais das crianças não sejam destruídas mesmo antes de alcançar a idade adulta.

Diante de todo este contexto de estudo é preciso "concluir" de forma geral que a criança/adolescente são amparados legalmente por vários direitos fundamentais, dentre eles se destaca o direito à educação que é amparado primeiramente pela Constituição federal de 1988, a qual apresenta maiores do aquelas promulgadas desde 1824 no cenário brasileiro, em seguida surge o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA conhecida como Lei nº 8.069/1990 e por fim as Leis de Diretrizes e Base – LDB ou Lei 9394/96 que garante uma educação de qualidade a todos desde a educação infantil até as Universidades.

Portanto, a presente discussão sobre o tema "Criança e o direito a educação: um direito amparado pelo estatuto da criança e adolescente – ECA", objetivou-se em evidenciar as melhorias obtidas com a criação e a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o que trouxe como resultados a reflexão sobre a diferença entre teoria e prática de uma legislação, como é o caso do ECA que é uma Lei nascida depois da Constituição de 1988 com o intuito de destacar as garantias dadas pela Carta Magna e ainda ofertar outros direitos fundamentais para melhor qualidade de vida das crianças.

Assim, nota-se que as leis surgem para atender as demandas sociais em específico,

como é o caso da Constituição de 1988 que é base para todos os direitos fundamentais/ humanos; o ECA que atende todas as demandas infanto-juvenil e as Leis de Diretrizes e Base da Educação – LDB enfatizam vários direitos e garantias educacionais aos cidadãos brasileiros.

REFERÊNCIAS

AQUINO, G. (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas**. 16ª Ed. – São Paulo: Summus, 1996.

ALVES, José. **Conheça a história e a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente.** 2020. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/conheca-a-historia-e-a-importancia-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-eca#:~:text=Contexto%20hist%C3%B3rico%20do%20ECA,processo%20de%20redemocratiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20Brasil.>. Acesso em: 4 jun. 2022.

ANTUNES, A. **Aceita um Conselho? – Como organizar o Colegiado Escolar.** São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2002.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a Estimulação das Múltiplas Inteligência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ARBEX, Daniela. **Holocausto Brasileiro.** 1. ed. – São Paulo: Geração Editorial, 2013.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmera dos Deputados, Lei de nº 8.069, de 13 de julho de 1990.DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF. Disponível no site: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-norma-pl.html. Acesso em: 20 de maio de 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 2016.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, Andressa. **A família na atualidade.** Disponível no site: http://meu artigo.brasilescola.com. Acesso em: 15 de maio de 2022.

CASTILHO, Ricardo. **Direitos Humanos: Processo Histórico – evolução no mundo, direitos fundamentais: constitucionalismo contemporâneo**. São Paulo: Saraiva, 2010.

CHAUI, M. **O que é ideologia**, 2ª Ed, São Paulo: Brasiliense, 2005.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança** / Clarice Cohn. -- Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CORTELLA, M. S. **Não espere o Epitáfio – provocações filosóficas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

EDUCAÇÃO, Ministério da**. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacio**nais: Orientações gerais e marcos legais / Organização: Ricardo Lovatto Blattes . – 2. Ed . – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor: Reflexos na sua formação e atuação.** Presidente Prudente, SP, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

LEITE, Eliane Gonçalves. **O Papel da Família e da Escola na Aprendizagem Escolar: Uma Análise na Escola Municipal José Teobaldo de Azevedo no Município de Limoeiro-PE.** Disponível no site: http://pt.scribd.com/doc/68841369/O-PAPEL-DA-FAMILIA, publicado em 25 de agosto de 2011. Acesso em: 20 de maio de 2022.

LIBERATI, Wilson Donizeti e CYRINO, Públio Caio Bessa. **Conselhos e Fundos no Estatuto da Criança e do Adolescente**. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2003.

MIRABETE, Julio Fabrini. **Processo penal.** 14. ed. rev. e atual. até dezembro de 2002. São Paulo: Atlas, 2006.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record,1975.

PRADO, Danola. **O que é Família**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Renovar. Rio de Janeiro, 1992.

SENNA, Virdal. **Sistema Penitenciário Brasileiro**. fev. 2008. Disponível em:< http://www.webartigos.com/articles/4242/1/Sistema-Prisional/pagina1.html>. Acesso em: maio de 2022.

SUTTER, G. **Refletindo sobre a relação Família Escola**. www.webartigos.com; 2007.Acessado em 20 de maio de 2022.

TIBA, Içami. **Conversas com Içami Tiba.** Vol. 2 São Paulo: Integrante, 2008.

VERONESE, J. R. P. **Os direitos da criança e do adolescente**. São Paulo: LTR, 1999.

VERONESE, J. R. P.; COSTA, M. M. **Violência doméstica: quando a vítima é criança ou adolescente – uma leitura interdisciplinar**. Florianópolis: OAB/SC, 2006.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO, TRABALHO, DIDÁTICA E PROJETOS FUTUROS: EXPECTATIVAS DE ALUNOS MESTRANDOS EM EDUCAÇÃO

Data de aceite: 04/07/2022
Data de submissão: 03/06/2022

Tânia Regina Raitz
Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí
Itajaí-SC
https://orcid.org/0000-0002-4698-6077

Alexandra Tagata Zatti
Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí
Itajaí-SC
https://orcid.org/0000-0003-2247-9887

RESUMO: Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender e analisar as expectativas de alunos que frequentam o curso de Mestrado em Educação, de uma Universidade comunitária no Sul do Brasil, acerca de sua formação, trabalho, didática do curso e seus projetos futuros. O problema do estudo direciona para a preocupação das investigações sobre os estudos de transição acadêmica ao mundo laboral e os processos pedagógicos. É central conhecer a experiência formativa desses alunos a partir de suas percepções no sentido de verificar se esse processo tem contribuído para novas perspectivas pedagógicas quanto às trajetórias profissionais. A metodologia é de natureza qualitativa e a coleta de dados foi por meio de entrevistas com 6 (seis) estudantes do mestrado em Educação que trouxeram informações significativas, tratadas pela análise de conteúdo. Os resultados da investigação apresentaram que as interfaces facilitadoras dos processos de transição passam pela organização de estratégias, didáticas e novas perspectivas pedagógicas ao longo do processo educativo. Neste sentido, revelam também reflexões relevantes para futuras intervenções, didáticas e ações orientadoras nos processos de transição, também dos estudos dos mestrados além dos cursos de graduação, pois muitas são as necessidades apontadas, inclusive vistas por outros estudos e países. Os projetos futuros destes estudantes de mestrado em educação constituem-se em realizar um curso de doutorado como forma de alavancar a qualificação exigida pelas transformações no mundo do trabalho, mas também se inserir após o doutorado como educador no ensino superior. Esse processo de transição requer adaptações e ajustes de todos os envolvidos no processo.

PALAVRAS-CHAVE: Estudantes do mestrado. Formação. Trabalho. Didática. Projetos futuros.

EDUCATION, WORK, TEACHING AND FUTURE PROJECTS: EXPECTATIONS OF MASTER STUDENTS IN EDUCATION

ABSTRACT: The general objective of this research was to understand and analyze the expectations of students who attend the Masters in Education course at a community university in the south of Brazil, about their training, work, course didactics and their future projects. The study problem leads to the concern of investigations on studies of academic transition to the working world and pedagogical processes. It is essential to know the formative experience of these students from their perceptions in order to

verify if this process has contributed to new pedagogical perspectives regarding professional trajectories. The methodology is qualitative in nature and data collection was carried out through interviews with 6 (six) students of the Master's in Education who brought significant information, treated by content analysis. The research results showed that the interfaces that facilitate the transition processes go through the organization of strategies, didactics and new pedagogical perspectives throughout the educational process. In this sense, they also reveal relevant reflections for future interventions, didactics and guiding actions in the transition processes, also for master's studies in addition to undergraduate courses, as there are many needs identified, including those seen by other studies and countries. The future projects of these master's students in education are to undertake a doctoral course as a way to leverage the qualification required by the changes in the world of work, but also to insert themselves after the doctorate as an educator in higher education. This transition process requires adaptations and adjustments by everyone involved in the process.
KEYWORDS: Master's students. Training. Job. Didactics. Future projects.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender e analisar as expectativas que alunos que frequentam o curso de Mestrado em Educação, de uma universidade comunitária do Sul do Brasil, têm acerca de sua formação, trabalho ou área de atuação, didática e seus projetos futuros. A partir da década de 90, do século XX, com as transformações do mundo do trabalho, para além de uma ética do trabalho formal, os trabalhadores se viram largamente atingidos na chamada transição acadêmica e laboral. A perplexidade se expressa mais exatamente pela perda de sentido e desvalorização do trabalho, causando decepção nos sujeitos da sociedade contemporânea, pois o trabalho já não atende aos anseios dos sujeitos, que dele esperam muito mais do aquilo que tem significado atualmente, dependendo da área isso se torna ainda mais complexo. Isso em função do modo como foi institucionalizado através do emprego, e também pelas indagações que emergiram dessa situação, sobre os sentidos dos termos sujeito e identidade (BENDASSOLLI, 2007).

A maneira como os alunos do mestrado em educação de uma Universidade Comunitário no Sul do Brasil experimentam essa situação nos processos formativos, de trabalho, das didáticas e de suas perspectivas futuras em relação ao curso que frequentam se torna fundamental considerar o panorama atual. Neste sentido, o objetivo geral foi compreender e analisar as percepções que alunos que frequentam o curso de Mestrado em Educação, de uma universidade comunitária, têm acerca de suas expectativas de formação, trabalho ou área de atuação, didática e seus projetos futuros.

Neste estudo observamos que o perfil majoritário dos estudantes que participaram da pesquisa se constitui de profissionais com mais de 30 anos, com uma experiência laboral reconhecida, que buscam por intermédio do mestrado uma melhoria em sua promoção e uma sólida formação teórica. Normalmente a busca para potencializar este percurso pode ter um caráter mais profissionalizante, entretanto, os alunos(as) deste mestrado em

específico os alunos mostraram o desejo de realizar o acadêmico, pois majoritariamente, pretendiam ascender com essa formação a carreira acadêmica, portando, buscavam uma expansão de seus conhecimentos e progressão funcional.

Por intermédio de planos que orientam as políticas de pós-graduação no Brasil, como a CAPES, observam-se melhores expectativas econômicas para o país quando nas políticas de formação reconhece-se os mestrados como um diferencial e potencial na subida de degraus no próprio mundo do trabalho, pois é necessário contar com uma experiência profissional para ascender, já que as políticas de acesso dos próprios mestrados assim o determinam. Em sentido global, no caso do Brasil, há uma maior relação Universidade-Mercado de Trabalho. Desta forma, as percepções, crenças e expectativas sobre o valor da mudança ou recompensa da formação do mestrado vêm influenciadas, tal e qual como se tem previsto em nossa hipótese, pelo próprio contexto do mercado de trabalho. No Brasil se entende que quem consegue ascender ao mestrado conseguirá um maior acesso ao mundo profissional (papel e status), ao passo que em outros países esta motivação pode se alterar.

METODOLOGIA

Esta investigação tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e se baseou nas explicações de autores como Rauen (2006) que diz que a pesquisa qualitativa tem por finalidade compreender os sujeitos, baseando-se nos significados que esses elaboram sobre as coisas e sobre a vida, isto é, os sentidos como interpretam e estruturam seu mundo.

Os 6 (seis) sujeitos participantes da pesquisa são jovens mulheres e jovens homens que frequentam o mestrado em Educação, de uma universidade comunitária no Sul do Brasil. Para o tratamento das informações utilizou-se a Análise de Conteúdo, Bardin (2010) e Franco (2005) que mencionam a importância de relacionar, construir links, pontes entre os dados analisados e o referencial teórico, a fim de proporcionar coerência, consistência entre os resultados que vão se construindo e as argumentações embasadas do pesquisador.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme Alfaro (2009), na maioria das ocasiões não existe um diálogo entre os diferentes níveis educativos em termos de competências e resultados de aprendizagem, o que provoca debates interníveis, e quando os existem se centram em taxas de fracasso, abandono e desajustes dos estudantes. Quando os sistemas educativos estão estruturados e suficientemente regulados por leis, decretos, resoluções, normativas e didáticas, o tema das transições parece ser relativamente fácil de lidar ou de funcionar. Porém, quando os sistemas educativos não estão bem regulamentados as transições pessoais tropeçam nos obstáculos, impedimentos educativos interpostos externamente entre níveis de habilidades

dos sujeitos, pois a intervenção abordada por Alfaro não acaba com a tomada de decisões dos estudantes.

Neste contexto, os mestrados, sugere Mateo (2005), devem oferecer uma oferta transversal de diversos conhecimentos científicos, que favoreçam não só o acesso ao doutorado, com a definição de linhas de investigação, mas o enfrentamento dos desafios específicos do mundo laboral e novas didáticas. Neste contexto, os mestrados devem oferecer, sugere o mesmo autor, ações para preparar, implantar didáticas, orientar e facilitar ao estudante seus processos de transição. No atual panorama se buscam respostas inovadoras dos mestrados, entre as que cabe resolver uma de sua clara ineficácia (MICHAVILA, 2011), o abandono dos estudos como consequência da escassa orientação na hora de eleger titulações ou falta de apoio e continuação.

Os estudantes de mestrado, neste caso na área de educação, buscam estarem mais preparados em sua área de atuação, buscam promoção no próprio trabalho, mudar de carreira como o ensino superior. Neste sentido, questiona-se o papel da universidade enquanto acreditadora de qualificações profissionais, pois a mesma participa das condições macro sociais e representa determinações de ordem socioculturais e político-econômicas.

Desta forma, também foi verificado sobre as expectativas que os alunos têm em relação a sua formação. Como disse uma das mestrandas "*A minha expectativa é conseguir ingressar como professora no ensino superior, mas com relação ao meu trabalho é retornar para desenvolver minha função de orientadora educacional com a bagagem do mestrado" (*Mestranda 2). Esta mudança de área pode estar relacionada com a desvalorização de ser professor na educação básica, especialmente no ensino fundamental e médio. Desta forma, o desejo mesmo parece ser o ensino superior.

A este respeito, mudando de modalidade para esses alunos acontece quando eles adquirirem mais formação no mestrado e posteriormente (mais conhecimento, qualificações, esclarecimentos, capacidade de trabalhar no ensino superior, melhorando a qualidade do trabalho, a formação qualificada e curriculum profissional). Outro estudante diz *"Eu espero para abrir as portas para trabalhar com ensino superior [...] já com o meu trabalho, espero somar pontos na minha profissão desde que eu já estou contratado e fortalecer o meu currículo."* (Mestrando 4). O profissional do século XXI, de acordo com Oliveira (2005), tem a difícil tarefa de equilibrar entre os avanços da tecnologia e as necessidades de atender às demandas do mercado de trabalho para permanecer empregado. Conforme o depoimento fica perceptível *"Eu decidi ingressar no mestrado por conta da minha formação, eu senti necessidade de entrar num mestrado por conta das minhas pesquisas e do meu trabalho também, eu senti falta de uma experiência teórica e decidi entrar no mestrado"* (Mestrando 6).

Já em 2015 o estudo de Silva e Bardagi apontava o crescimento de programas de pós-graduação no Brasil e de estudantes para intervenções de carreira aumentou o interesse em compreender as escolhas, as expectativas e as dificuldades das trajetórias

destes alunos. Esta revisão de literatura nos ajudou no mapeamento de estudos brasileiros com estudantes de pós-graduação sensu stricto, publicados nos últimos 20 anos e análise de 35 publicações. Um dos primeiros problemas observados nestes estudos é a necessidade de pesquisas que têm como tema central nas instituições de ensino. Ao mesmo tempo, recorda que, em conformidade com a especificidade dos cursos, é necessário diversificar as áreas em futuras pesquisas sobre o assunto (SILVA E BARDAGI, 2015).

Uma das principais alternativas consiste em educação continuada (cursos de atualização, especialização e pós-graduação sensu stricto). E desde o ano 2000 é verificado que os cursos recebem mais jovens, o que leva a considerar o aumento da transição direta de graduação / pós-graduação. Os autores quando trazem esse balanço do conhecimento consideram, o aumento no interesse pelo desenvolvimento da carreira universitária, além destes, aspectos como escolhas dos cursos, projetos de vida, satisfação acadêmica e abandono universitário" (SILVA E BARDAGI, 2015, p. 687). Portanto, conforme as autoras observa-se o crescimento da população universitária e dos pós-graduandos entre os clientes da orientação professional ou educativa.

A maioria dos mestrandos está satisfeita com o curso, no entanto, aponta dificuldades já previsíveis como o tempo em conciliar formação com o trabalho, segundo uma mestranda *"A dificuldade que encontro em relação a minha formação é quanto ao tempo, fazer o mestrado e trabalhar ao mesmo tempo, apenas me facilita porque tenho uma bolsa de estudos, senão estaria bem atrapalhada"* (Mestranda 1). Já outro aluno também menciona o fato do tempo e diz "[...] *Meu maior problema é o tempo, porque você vai trabalhar numa empresa, necessita ter carga horária exigida, sobretudo tu tens que ter tempo também para a família, filhos, então é necessário que se dedique um período da noite muitas vezes para estudar"* (Mestrando 2).

Rocha-de-Oliveira (2012) menciona que a reflexão acerca das diversas possibilidades que se estabelece na relação entre a formação e o mercado de trabalho, não se deve apenas compreender esse momento por mecanismos econômicos e análise de mercado, pois esta transição é complexa e decorre de outros aspectos como os elementos individuais que dizem respeito à origem familiar, as experiências de trabalho, as expectativas, as representações do trabalho e as estratégias de inserção do sujeito. Essa fala do mestrando 5 registra bem as dificuldades de formação, "*Minha formação quanto a graduação foi muito boa, eu dediquei muito tempo aos meus estudos, portanto não estou encontrando tanta dificuldade no meu mestrado atualmente, no início uma das minhas maiores dificuldades ainda era o financeiro".*

Como anseiam de mudar de área, ter estabilidade, mais qualificação ou conseguir diploma do mestrado e após fazer um doutorado o esforço é muito grande para frequentar o curso e realizarem seus projetos futuros. Portanto, este sentimento gera muita expectativa na formação e em seus projetos futuros. Estes estudantes sonham alto e pretendem futuramente após o mestrado realizarem um doutorado para obter mais qualificação e

conhecimento e depois se inserirem como professores no ensino superior, um estudante diz: "*Na minha formação eu pretendo continuar meus estudos, então começar o meu doutorado, e na minha vida profissional, eu gostaria fazer concurso público"*(Mestrando 1). E quanto aos projetos futuros outro estudante diz *"Profissionalmente pretendo prosseguir meus estudos fazendo o doutorado, mas não tenho grandes planos e projetos para agora, eu só me vejo no doutorado."*

Nota-se por meio dos resultados deste estudo que com maior frequência as expectativas de formação, trabalho, área de atuação, didáticas são positivas e reforçam o comportamento de continuar a investir em qualificação para se inserir na área desejada ou se manter em sua área, o desejo é alcançar um doutorado como se viu e a maioria quer prosseguir os estudos para futuramente se inserir no ensino superior. A maior dificuldade é o tempo, o conciliar educação e trabalho, o que às vezes levam-nos a pensar em abandonar o curso.

Por tudo isso, é importante a Universidade repensar o seu papel diante dessas transformações, no sentido de levar em conta as dificuldades atuais enfrentadas pelos jovens na transição atual e incluir como parte das atividades acadêmicas voltadas para projetar a carreira, a fim de que ele tenha maior suporte institucional. Os resultados também evidenciam que os estudantes do mestrado têm enfrentado dificuldades do processo de reestruturação produtiva e das intensas mudanças no mundo do trabalho nos últimos anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste estudo podemos dizer que a conquista de um espaço no mercado não depende apenas de um diploma, mas também de características pessoais, competências específicas, redes de relações e capacidade de ajustar-se a diferentes demandas de trabalho, além de iniciativas de buscar por mais qualificação e continuar se aperfeiçoando constantemente, conforme as exigências de um mercado de trabalho heterogêneo e complexo como o brasileiro. Para tanto, é necessário intervenções, novas didáticas e ações orientadoras nos processos de transição também dos estudos dos mestrados, muitas são as necessidades apontadas, inclusive vistas por outros estudos e países.

A formação do mestrado constitui um processo complexo que envolve não só a participação dos estudantes, mas também a participação de professores, pesquisadores e da própria instituição de ensino por meio de uma adequada estrutura organizativa. Nesta perspectiva, o fato de que exista um número cada vez mais crescente de pessoas graduadas que ingressam nos estudos de mestrado, desafia o sistema a conhecer as condições e características dos estudantes e a refletir sobre as condições, processos e práticas que podem aumentar o êxito dos mesmos.

Diante dos resultados encontrados observamos a necessidade de orientação

educativa também para os mestrandos que passa a ser essencial com a finalidade de ampliar as possibilidades de realização do projeto de vida e profissional dos jovens estudantes. Portanto, o debate das transições profissionais se circunscreve na organização de estratégias e estruturas que facilitem o trânsito dos estudantes ao longo do sistema educativo. Neste sentido, os resultados mostraram a relevância de futuras intervenções relacionadas aos processos formativos e laborais dos jovens mestrandos.

REFERÊNCIAS

ALFARO, Ignácio. Diagnóstico para las transaciones académico-profesional. In: Sobrado, L. M. y Cortéz, A. (Coords.). **Orientación Profesional: Nuevos escenarios y perspectivas.** Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, p. 221-241, 2009.

BENDASSOLLI, Pedro Fernando. **Trabalho e Identidade em tempos Sobrios: insegurança ontológica na experiência atual com o trabalho**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Augusto Pinheiro. São Paulo, SP: Editora 70, 2010.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 2ª Ed: Liber Livro, 2005.

MICHAVILA, Francisco. **Hacia Una Nueva Universidad** / Towards a New University: Apuntes Para Un Debate. Madri: Ethos, 2011.

OLIVEIRA, N. Mestrado acadêmico em enfermagem: interfaces de sua criação na perspectiva ecossistêmica. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 73-81, 2005.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de Pesquisa.** Rio do Sul – SC: Nova Era, 2006.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei. **Inserção profissional: perspectivas teóricas e agenda de pesquisa,** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

SILVA, T. C. E BARDAGI, M. P. O aluno de pós-graduação stricto sensu no Brasil: revisão da literatura dos últimos 20 anos. In: **RBPG**, Brasília, v. 12, n. 29, p. 683 -714, dezembro, 2015.

TEIXEIRA, Marco Antonio Pereira. Estou me Formando... E Agora? Reflexões e Perspectivas de Jovens Formandos Universitários. In: **Revista Brasileira de Orientação Profissional,** 2004, 5 (1), pp. 47 – 62.

CAPÍTULO 4

AQUISIÇÃO DE PRODUTOS DA AGRICULTURA FAMILIAR PARA A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR EM UM MUNICÍPIO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Data de aceite: 04/07/2022
Data de submissão: 29/05/2022

Helen Amaro Hernandes
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitoria – EMESCAM
Presidente Kennedy – ES
http://lattes.cnpq.br/7304566825068523

Janine Pereira da Silva
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM
Vitória – ES
http://lattes.cnpq.br/4805937228801544

RESUMO: Este estudo tem como objetivo analisar o Programa Nacional de Alimentação Escolar, na perspectiva da diversificação da produção agropecuária da agricultura familiar e da demanda deste Programa de Alimentação Escolar do município de Presidente Kennedy – ES, nos anos de 2018 e 2019. Trata-se de estudo exploratório, descritivo-analítico, utilizando como técnica a análise documental. Os resultados demonstraram que, apesar do município ter aumentado, entre 2018 e 2019, o valor das compras da agricultura familiar, são necessárias melhorias neste processo, com um trabalho conjunto entre os atores envolvidos, devendo ser formadas parcerias com a secretaria de agricultura, organizações de extensão rural, como o Incaper e a própria associação de agricultores, em uma mobilização conjunta para informar os produtores sobre o processo e fornecer auxilio àqueles que têm potencial para diversificar ainda mais os produtos oferecidos na merenda escolar. Concluiu-se que, em um município que possui sua economia baseada na agropecuária, sendo a agricultura familiar responsável por um grande percentual da produção, torna-se urgente que ações sejam desenvolvidas, o que se refletirá não somente na qualidade dos produtos, mas também na quantidade e diversidade, além de contribuir para a redução de problemas econômicos e sociais locais, visto que a agricultura familiar local tem potencial para atender à demanda e diversidade da merenda escolar do município.

PALAVRAS-CHAVE: Agricultura, Alimentação Escolar, Política Pública, Desenvolvimento local, Segurança Alimentar e Nutricional.

ACQUISITION OF FAMILY AGRICULTURE PRODUCTS FOR SCHOOL FOOD IN A MUNICIPALITY IN THE STATE OF ESPÍRITO SANTO

ABSTRACT: This study aims to analyze the National School Feeding Program, with a view to diversifying agricultural production from family farming and the demand for this School Feeding Program in the municipality of Presidente Kennedy - ES, in the years 2018 and 2019. This is an exploratory, descriptive-analytical study, using documentary analysis as a technique. The results showed that, although the municipality increased, between 2018 and 2019, the value of purchases from family farming, improvements are needed in this process, with a joint work between the actors involved, and partnerships with the agriculture secretariat should be formed,

rural extension organizations, such as Incaper and the farmers' association itself, in a joint mobilization to inform producers about the process and provide assistance to those who have the potential to further diversify the products offered in school meals. It was concluded that, in a municipality that has its economy based on agriculture, with family farming responsible for a large percentage of production, it is urgent that actions are developed, which will be reflected not only in the quality of the products, but also in quantity and diversity, in addition to contributing to the reduction of local economic and social problems, since local family farming has the potential to meet the demand and diversity of school meals in the municipality.
KEYWORDS: Agriculture, School Feeding, Public Policy, Local Development, Food and Nutrition Security.

1 I INTRODUÇÃO

O programa de alimentação escolar no âmbito nacional foi estruturado na década de 1950, representando importante estratégia de suplementação alimentar do governo federal, no domínio das políticas social e assistencial. Em 1979, o programa teve seu nome mudado, tornando-se Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) com objetivo de oferecer alimentação saudável e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes da educação básica, a fim de atender as necessidades nutricionais e contribuir para o crescimento, desenvolvimento, aprendizagem e maior rendimento escolar (BRASIL, 2009).

O PNAE é o programa federal mais antigo de alimentação escolar e de Segurança Alimentar e Nutricional, estando entre os mais abrangentes e de maior alcance de todo o mundo no atendimento de estudantes para garantir o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA). Atualmente, "são mais de 50 milhões de refeições servidas diariamente para 42 milhões de alunos da rede pública da educação básica em todo país" (BRASIL, 2009).

Assim, o PNAE busca influir na produção, acesso e consumo, objetivando o oferecimento de uma alimentação saudável aos escolares e o estímulo da agricultura familiar em todo o país. Busca, ainda, reduzir a pobreza e a insegurança alimentar, reorganizando as comunidades e incentivando a organização e associação das famílias agricultoras, em busca de dinamizar as economias locais (MALAGUTI, 2015; BRASIL, 2016).

Desta forma, "a conexão entre a agricultura familiar e a alimentação escolar fundamenta-se nas diretrizes estabelecidas pelo PNAE, em especial, no que tange ao emprego da alimentação saudável e adequada", o que ocorre através da variedade e segurança dos alimentos e, ao mesmo tempo, respeitando os hábitos alimentares e apoiando o desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2009; 2016).

Apesar da amplitude econômica e social do PNAE, existem muitos desafios para as organizações produtivas da agricultura familiar para inserção e participação nesta reserva de mercado criada pela Lei Nº 11.947/09, em especial, nas regiões metropolitanas do Brasil. Isso acontece em decorrência do processo de urbanização que ocasiona menor quantitativo de agricultores familiares locais nestas regiões, além dos desafios

operacionais do programa que incluem falta de conhecimento em relação ao PNAE e ao mercado, carências de estruturas e logística, ausência de articulação com outras políticas públicas, falta de vontade política dos atores governamentais, escassez de produtos na região, dentre outros (MALAGUTI, 2015).

O PNAE estimula a alimentação saudável, com alimentos in natura, obtidos da agricultura familiar, a fim de possibilitar não somente a melhoria das economias locais, mas também a promoção de mudanças na realidade social do país, possibilitando que as culturas sazonais, diversificadas e com vínculos regionais, desenvolvidas pelos agricultores familiares, passassem a fazer parte do consumo dos estudantes da rede pública de todo o território nacional, através de um cardápio diversificado, desenvolvendo hábitos saudáveis de alimentação (CALIXTO et al., 2021).

Este estudo se justifica pela importância de se integrar as políticas públicas voltadas à criação de mercados da agricultura familiar com aquelas voltadas à inclusão social, quebrando a cadeia do agronegócio, preponderante no Brasil, e impactando favoravelmente o desenvolvimento local, ao integrar as dimensões econômicas, políticas, sociais, ambientais e de saúde (MOSSMANN et al., 2017).

Nesse contexto, este estudo tem como objetivo analisar o Programa Nacional de Alimentação Escolar, na perspectiva da diversificação da produção agropecuária da agricultura familiar e da demanda do Programa de Alimentação Escolar em um município do estado do Espírito Santo.

Trata-se de estudo exploratório, descritivo-analítico, com abordagem quanti-qualitativa, utilizando como técnica a análise documental. Para identificar a demanda do Programa de Alimentação Escolar em relação aos produtos da agricultura familiar foram analisados os cardápios, no setor de alimentação escolar, e as notas fiscais da prestação de contas das verbas destinadas ao PNAE, no setor financeiro, observando os produtos constantes da agricultura familiar adquiridos ao longo dos anos de 2018 e 2019 no município.

Para identificar a diversidade e a quantidade de gêneros alimentícios disponibilizados pela agricultura familiar para a alimentação escolar, realizou-se visita *in loco* ao setor de prestação de contas da Secretaria Municipal de Educação, para obtenção das notas fiscais contendo todos os gêneros alimentícios adquiridos para a alimentação escolar entre 2018 e 2019, com descrição detalhada do produto, valor unitário e total adquirido. Os dados relativos aos repasses de verbas destinadas à alimentação escolar pelo PNAE ao município em estudo foram buscados junto ao site do FNDE, por apresentar informações oficiais e, portanto, confiáveis.

2 | AQUISIÇÃO DOS PRODUTOS DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO

Para identificar a diversidade e a quantidade de gêneros alimentícios disponibilizados pela agricultura familiar para a alimentação escolar é importante descrever de que forma

ocorre o processo para a aquisição destes gêneros. Assim, de acordo com o setor de alimentação da secretaria municipal de educação, em uma reunião do setor de alimentação escolar com os agricultores é feito um mapeamento dos produtos oferecidos pela agricultura familiar local, a safra e o quantitativo previsto para atender o próximo ano letivo. Identificados os produtos, é elaborado o cardápio, sempre levando em conta os hábitos alimentares locais, a sazonalidade dos produtos e o segmento de ensino a ser atendido.

Os cardápios, seguindo as orientações do PNAE, são elaborados após os nutricionistas realizarem um levantamento dos produtor disponíveis pela agricultura familiar na localidade, sendo, portanto, feitos preferencialmente de acordo com os produtos disponíveis pela agricultura familiar nas safras dos anos posteriores, com discriminação de quantidade, frequência da entrega e especificação da qualidade mínima exigida, de modo a utilizar os produtos que os agricultores poderão oferecer, fomentando a demanda por gêneros alimentícios locais.

Assim, a partir da identificação dos produtos disponíveis pela agricultura familiar, os cardápios são elaborados, levando em conta os produtos disponíveis. Em Presidente Kennedy – ES, a identificação do quantitativo a ser adquirido pelo Programa de Alimentação Escolar em relação aos produtos da agricultura familiar é feita após a organização dos cardápios, quando a equipe de nutricionistas realiza os cálculos para identificar os produtos necessários para atender os educandos no ano letivo, considerando o número de matrículas regulares. No município, o setor de Alimentação Escolar é responsável pelo PNAE, contando com três nutricionistas responsáveis pela elaboração dos cardápios das 20 escolas municipais.

Vale destacar que, ao serem os organizados, os cardápios levam em conta questões dietéticas e de segurança alimentar no seu aspecto quantitativo e qualitativo, garantindo o percentual mínimo necessário às crianças. Assim, ao serem elaborados, os cardápios visam a questão energética e protéica (nutricional), sanitária, operacional e sensorial.

Neste contexto, após percorrer as etapas citadas anteriormente, o município adquiriu da agricultura familiar os produtos disponíveis por esses agricultores que participaram da chamada pública nos anos de 2018 e 2019. Em relação aos produtos da agricultura familiar vendidos para a alimentação escolar nos anos de 2018 e 2019, estes consistiram em frutas, hortaliças, legumes e raízes tuberosas, discriminadas na Tabela 1, de acordo com o fornecimento para a alimentação escolar feito por cada agricultor e o ano da venda.

Produtor	Produtos oferecidos	
	2018	2019
Produtor 1	Salsa, couve, cebolinha, coco e abobrinha verde	
Produtor 2	Mandioca, banana e abacaxi	
Produtor 3	Salsa, cebolinha, alface, couve, coco, banana e mandioca	
Associação	Cebolinha, couve, coentro, salsa, alface, milho verde, abacaxi, melancia, maracujá, mamão, limão, laranja, banana, coco, acerola, abóbora madura	Cebolinha, couve, coentro, salsa, alface, milho verde, abacaxi, melancia, maracujá, mamão, limão, laranja, banana, coco, acerola, abóbora madura, tomate, pimentão, batata doce, inhame, quiabo, cenoura, batata inglesa

Tabela 1 – Produtos vendidos pela agricultura familiar para a alimentação escolar em Presidente Kennedy, ES, em 2018 e 2019

Fonte: Elaboração da autora a partir das notas fiscais de prestação de contas

Ainda analisando a Tabela 1, observa-se que em 2018, participaram da chamada pública a Associação de Pequenos Agricultores do município e três produtores independentes, enquanto no ano de 2019 todas as compras foram realizadas através da referida associação, sem a participação de agricultores individuais. Tal fato se deve, de acordo com a análise das notas fiscais, onde estão discriminados os produtores que forneceram seus produtos através da Associação, pelo fato dos agricultores individuais terem se filiado à mesma.

A diversidade de produtos da agricultura familiar não se estende, ainda, à produção animal, que poderia ofertar carnes, ovos, laticínios, para a alimentação escolar. Sugere-se que estudos futuros possam verificar o porquê de não ocorrer este fomento à expansão da oferta de alimentos da produção pecuária, que poderiam fornecer produtos nutritivos e diversificados.

No ano de 2018, participaram da chamada pública 23 agricultores, sendo 20 através da associação e 3 de forma independente. Em 2019, foram 27 agricultores, todos ligados à associação. Ainda chama a atenção o pequeno número de agricultores que ofereceram seus produtos para o PNAE em 2018 e 2019, apesar de dados do Censo Agropecuário de 2017 sinalizarem que Presidente Kennedy – ES possui 1.570 propriedades, sendo 1.334 (85,0%) destas voltadas à agricultura familiar (IBGE, 2017).

Em relação à quantidade de produtos adquiridos em 2018 e 2019, as frutas foram os alimentos comprados em maior volume, seguidos de verduras, legumes e raízes tuberosas. No ano de 2019, ocorreu uma maior diversidade dos produtos adquiridos, tendo sido incluídos mais oito (tomate, pimentão, inhame, batata inglesa, banana da terra, batata doce, cenoura e quiabo) que não constavam nas compras de 2018, como pode ser observado na tabela 2.

Produto	Unidade de medida	Quantidade	
		2018	2019
Abacaxi	Unidade	2.878	6.189
Coco		8.226	5.349
Milho verde	Quilo	1.385	1.520
Mamão		1.736	4.950
Melancia		2.335	714
Banana		3.551	2.617
Maracujá		1.517	756
Laranja		2.296	3.012
Limão		641	410
Acerola		400	166
Banana da terra		-	38
Abóbora madura		1.490	679
Abobrinha verde		125	653
Mandioca		1.715	2.531
Tomate		-	671
Pimentão		-	22
Batata doce		-	673
Inhame		-	211
Batata inglesa		-	45
Cenoura		-	49
Quiabo		-	92
Couve	Maço	1.911	2.286
Salsa		2.051	655
Cebolinha verde		3.554	4.981
Coentro		1.237	616
Alface		1.840	2.752

Tabela 2 – Produtos vendidos pela agricultura familiar para a alimentação escolar em Presidente Kennedy-ES, em 2018 e 2019, com recursos do PNAE

Fonte: Elaboração da autora a partir das notas fiscais de prestação de contas

Em 2019, ao se analisar a prestação de contas, observa-se que os pagamentos à agricultura familiar ultrapassaram em muito os recursos recebidos pelo FNDE, somando R$123.014,49, um gasto de R$45.473,79 além dos valores recebidos, ou seja, 158,0% do total das verbas do PNAE e 128,0% acima do percentual mínimo definido na Lei Nº 11.947/2009 (Tabela 3).

Ano	Total de recursos do PNAE	Valor dos gastos com a agricultura familiar	Percentual
2018	266.910,40	57.386,91	21,5
2019	77.540,70	123.014,49	158
2019 + sobra de verbas do PNAE de 2018	226.593,56	123.014,49	54,3

Tabela 3 – Gastos com a agricultura familiar oriundos das verbas do PNAE no município de Presidente Kennedy-ES, em 2018 e 2019

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE, 2020)

Assim, ao se somar os recursos residuais de 2018 ao montante recebido em 2019, obtém-se o valor de R$ 226.593,56, sobre o qual, ao se incidir o valor gasto na agricultura familiar, obtém-se o percentual de 54,3%, demonstrando que o município ultrapassou o mínimo de 30,0% definido na Lei Nº 11.947/2009 (FNDE, 2020).

Observou-se que o número de agricultores que participaram da venda de produtos ao PNAE foi muito baixo e que ações devem ser desenvolvidas para inseri-los no programa, diversificando ainda mais a compra de produtos e, consequentemente, enriquecendo a alimentação escolar. Por outro lado, a oferta de uma alimentação saudável, com alimentos frescos e de boa procedência, reduz a desnutrição, o risco de doenças prevalentes em populações com baixa renda e podem ajudar a prevenir problemas graves como a obesidade. Também pode fornecer segurança alimentar para as comunidades, garantindo acesso a alimentos frescos e saudáveis, como defendido pelo direito humano à alimentação adequada. Além disso, a venda dos produtos contribui para o desenvolvimento econômico da comunidade rural, auxiliando estes agricultores a melhorarem sua renda, a criarem empregos e fortalecerem a economia e o desenvolvimento local.

3 | PRINCIPAIS ENTRAVES À PARTICIPAÇÃO DOS AGRICULTORES NO PNAE

Há um numero expressivo de agricultores que deixam de participar do PNAE por encontrarem dificuldades em se adequar à legislação, pela pequena gama de produtos, pois o agricultor tende a concentrar a produção em alguns alimentos cuja comercialização é mais provável, organização das operações logísticas (envolvendo principalmente o sistema de entrega dos produtos), e atividades de gestão, devido a pouca experiência que possuem com o programa (AMORIM et al., 2016).

Também são considerados fatores que dificultam a participação dos agricultores familiares nas chamadas públicas para a aquisição de alimentação escolar a falta de adequação às exigências sanitárias no processamento, armazenamento e transporte destes produtos, o que afasta muitos agricultores das chamadas públicas. Portanto, é importante que haja uma interlocução entre as diferentes secretarias, especialmente a

de agricultura, para que esses agricultores possam receber assistência técnica, a fim de aumentar, diversificar e melhorar a produção e oferecer produtos com a qualidade exigida pelo programa (SILVA et al., 2015).

Quanto às dificuldades de ordem burocrática, os editais de convocação devem conter informações que possam minimizar possíveis dificuldades, como os tipos de alimentos necessários, as respectivas quantidades e prazos de entrega, contribuindo para que os produtores tenham clareza sobre o compromisso que deverão assumir na efetivação do contrato de venda, favorecendo o seu planejamento e organização das atividades produtivas para atendê-la. Neste sentido, um edital de convocação bem elaborado permite ao agricultor reconhecer a possibilidade de atendimento frente à autoavaliação de sua capacidade e estabilidade de produção para garantir o abastecimento de acordo com o cronograma apresentado (MOSSMANN et al., 2017).

No município estudado, os editais apresentam todos os detalhes necessários para que o agricultor se informe dos produtos a serem ofertados, bem como do quantitativo necessário, prazo e periodicidade da entrega, bem como dos valores a serem pagos pelos referidos produtos, tendo sido possível observar que os referidos editais se mostram bastante claros e específicos.

Analisando os percentuais gastos na agricultura familiar para a compra de alimentação escolar e comparando tais dados ao número de produtores que responderam às chamadas públicas, é possível observar que existe a necessidade da gestão municipal detectar quais fatores podem estar influenciando a baixa procura, em busca de soluções, sejam elas de ordem logística, técnica, sanitária ou mesmo por desconhecimento dos agricultores sobre os trâmites necessários para que se habilitem a fornecer seus produtos.

Muitos agricultores não participam das chamadas públicas por acreditarem que poderão sofrer com atrasos nos pagamentos, ocasionados por demora nos repasses, por não haver uma divulgação mais ampla nos editais e por terem dificuldades para entregar os produtos aos locais indicados (CARVALHO, 2009).

A administração municipal precisa ter em mente que o estímulo à comercialização da produção da agricultura familiar para a alimentação escolar extrapola a simples compra e venda ou os benefícios alimentares que proporciona, constituindo-se em uma oportunidade de aumentar os postos de trabalho rural, a renda desses produtores, contribuindo para o desenvolvimento do meio rural e local (VILLAR et al., 2013).

O aumento da produtividade agrícola em uma sociedade rural, na qual a agricultura é o setor mais importante em termos de produção e emprego, gera um excedente econômico que é a base da economia. Além disso, o aumento da produtividade agrícola permite o emprego de mão de obra excedente no campo, aumentando a produção material e o bem-estar social de forma sustentada (PASQUALOTTO, 2019).

Políticas públicas que fortalecem a agricultura familiar, como o PNAE, são essenciais para o desenvolvimento, não somente econômico, mas também social, no

sentido de fortalecimento dos agricultores familiares. Assim, não se pode alcançar os níveis de pobreza existentes na sociedade rural tradicional sem alcançar um crescimento sustentado da produtividade agrícola. Por este motivo, quando há desenvolvimento agrícola, os resultados abarcam os diferentes setores da sociedade e envolvem não somente as questões econômicas, mas também as sociais e, neste caso, a efetivação do direito humano à alimentação saudável (BEZERRA; SCHLINDWEIN, 2017).

Cruz (2017) realizou estudo sobre o processo de comercialização de gêneros alimentícios da agricultura familiar para a alimentação escolar em três municípios vizinhos (Rio Novo do Sul, Iconha e Anchieta). Em Rio Novo do Sul, os entraves iniciais se deviam à resistência da Secretaria Municipal de Educação em fortalecer estas compras e no desconhecimento dos produtores, situação que mudou após a intervenção do Incaper, com treinamentos e cursos para os agricultores, que passaram a se mobilizar em torno da participação nas chamadas públicas.

Ao se analisar os estudos citados, é possível constatar que os municípios que alcançam e até ultrapassam o percentual mínimo de 30,0% das compras da agricultura familiar para a alimentação escolar, foram aqueles que desenvolveram ações conjuntas com outras secretarias municipais, especialmente com a de agricultura, buscaram parcerias técnicas com órgãos responsáveis pelo desenvolvimento agrícola e principalmente ofereceram apoio técnico e informações aos agricultores, atores fundamentais deste processo.

4 I CONCLUSÃO

Ao se analisar o Programa Nacional de Alimentação Escolar, na perspectiva da diversificação da produção agropecuária da agricultura familiar e da demanda do Programa de Alimentação Escolar do município, foi possível constatar que alguns entraves de ordem burocrática interna impedem que a agricultura familiar possa atender a demanda.

Dentre os entraves burocráticos, foi possível observar que o município não possui celeridade nas chamadas públicas, adquirindo produtos da agricultura familiar somente em alguns meses do ano. Tal situação acaba por desestimular os produtores, pois os contratos acabam sendo muito curtos, levando, por vezes, a compras com alto quantitativo de produtos, a fim de alcançar o percentual de 30,0%. Com isso, os agricultores podem ser excluídos da participação das chamadas públicas por não terem condições de oferecer a quantidade exigida, em um curto espaço de tempo, o que não ocorreria se a demanda fosse ao longo do ano, em quantidades menores.

Para resolver esta situação, faz-se necessário que os requerimentos para a abertura de editais de chamada pública para a compra de produtos da agricultura familiar sejam priorizados pelos setores internos da administração pública, pois nos anos pesquisados tramitaram por, no mínimo, seis meses para que fossem aprovados, impedindo que as

compras fossem realizadas ao longo de todo o ano escolar.

Quanto à diversidade e a quantidade de gêneros alimentícios disponibilizados pela agricultura familiar para a alimentação escolar, constatou-se que os produtores que respondem às chamadas públicas têm sido capazes de atender a essa demanda e que tem ocorrido a diversificação da produção. Tal situação contribui efetivamente para a consolidação do direito humano à alimentação saudável, mas ainda há um caminho a se percorrer para que as conquistas deste direito sejam melhoradas e consolidadas no município.

Ao se avaliar o processo de compra e venda da agricultura familiar para o PNAE no município no ano de 2018 e 2019, considerando a Lei Nº 11.947/2009, constatou-se que o planejamento da entidade executora é deficiente, ocorrendo atrasos ou inexistência de prestação de contas, atrasos na tramitação interna dos editais, demora na assinatura dos contratos e, consequentemente, na chegada dos produtos da agricultura familiar à merenda escolar. Tal situação, apesar de ter apresentado melhora, quando se comparam os dois anos analisados, ainda precisa ser aprimorada, tornando possível que os gêneros da agricultura familiar estejam presentes na merenda dos estudantes durante todo o ano letivo.

Também se constatou que o poder público não realiza qualquer tipo de ação para auxiliar os agricultores no processo de venda para o PNAE, o que faz com que apenas a associação de agricultores se habilite para fornecer os produtos, pois os associados recebem orientações, informações, auxílio técnico e logístico para tal, enquanto os produtores individuais não possuem qualquer suporte. Assim, aqueles agricultores que têm uma produção menor podem estar sendo excluídos do processo por falta de orientações técnicas.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. L. B. et al. Acquisition of family farm foods for school meals: Analysis of public procurements within rural family farming published by the cities of São Paulo state. **Rev. Nutr**, v. 19, n. 2, p. 297-306, 2016.

BEZERRA, G. J.; SCHLINDWEIN, M. M. Agricultura familiar como geração de renda e desenvolvimento local: uma análise para Dourados, MS, Brasil. Interações, v. 18, n. 1, p. 3-15, 2017.

BRASIL. **Aquisição de produtos da agricultura familiar para a alimentação escolar**. 2. ed. Brasília: FNDE, 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.947**, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nº 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2009.

CALIXTO, F. A. M. et al. Food availability and food and nutrition (in)security of families providing for the National School Feeding Program. **Rev. Nutr**, v. 34, n. 1, p. 1-11, 2021.

CARVALHO, D. G. Licitações sustentáveis, alimentação escolar e desenvolvimento regional: uma discussão sobre o poder de compra governamental a favor da sustentabilidade. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 32, p. 115-148, 2009.

CRUZ, S. F. **Desafios e contribuições do PNAE em três organizações da agricultura familiar no Território Sul Litorâneo do Espírito Santo**. 2017. 139 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável e Extensão) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2017.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE. Conselho de Alimentação Escolar (CAE). Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/controle-social-cae/sobre-cae. Acesso em: 24 abr. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Agropecuário de 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

MALAGUTI, J. M. A. **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE):** Desafios para Inclusão dos Produtos da Agricultura familiar na Merenda Escolar de Itapecerica da Serra – SP. 2015. 117f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas e Organizações Públicas) – Universidade Federal do Estado de São Paulo, Osasco, 2015.

MOSSMANN, M. P. et al . Interface Between Family Farming and School Feeding: barriers and coping mechanisms from the perspective of different social actors in Southern Brazil. **Rev. Econ. Sociol. Rural**, v. 55, n. 2, p. 325-342, 2017.

PASQUALOTTO, N. **Agricultura familiar e desenvolvimento rural sustentável**. Santa Maria: UFSM, 2019.

SILVA, M. G. et al. Mudanças organizacionais em empreendimentos de agricultura familiar a partir do acesso ao Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 53, n. 2, p. 289-304, 2015.

VILLAR, B. S. et al. Situação dos municípios do estado de São Paulo com relação à compra direta de produtos da agricultura familiar para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 16, n. 1, p. 223-226, 2013.

CAPÍTULO 5

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NO ENFRENTAMENTO DO FENÔMENO *BULLYING*: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Data de aceite: 04/07/2022

Dennys Gomes Ferreira
Mestrando em Educação Escolar, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional, da Universidade Federal de Rondônia – PPGEEProf/UNIR. Gestor Escolar e Professor de Carreira da Secretaria de Educação e Desporto – SEDUC-AM e Secretaria Municipal de Educação – SEMED/MANAUS
http://lattes.cnpq.br/6528147702257578

João Guilherme Rodrigues Mendonça
Doutor em Educação Escolar, pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia - PPGEEProf/UNIR
http://lattes.cnpq.br/4283910757526854

RESUMO: O presente artigo traz para a reflexão sobre o maior desafio que consiste em compreender o papel da gestor escolar no enfrentamento do fenômeno *bullying*. Some-se a isso descrever o *bullying* através das origens e conceitos, verificar as consequências e os impactos no processo de inclusão que o fenômeno pode ocasionar, bem como, identificar os tipos de *bullying* no âmbito educacional. A metodologia utilizada foi baseada em revisão de literatura, por meio de livros e artigos científicos de autores que fundamentam este estudo. Trata-se de um sujeito articulador, estimulador das ações, responsável pelo espaço coletivo de discussão que se impulsiona no meio escolar. No que concerne ao *bullying*, o fenômeno começou a ser objeto de estudo nos anos 80, caracteriza-se em atos violentos que são praticados inúmeras vezes contra uma pessoa considerada indefesa. Podendo ser praticado de forma verbal, física, psicológica, sexual e moral, acarretando consequências físicas e psicológicas, dependendo da gravidade que a vítima sofre o ato, algumas crianças e adolescentes podem criar bloqueio com a escola, causando baixo rendimento, evasão escolar ou mesmo vontade de desistir da escolarização. Diante desse fenômeno o gestor escolar atua em conjunto, em parceria com os funcionários da escola e famílias no sentido de contribuir para o fortalecimento de uma sociedade democrática, justa e solidária.

PALAVRAS-CHAVE: Gestor escolar. *Bullying.* Âmbito Educacional.

THE ROLE OF THE SCHOOL MANAGER IN FACING THE BULLYING PHENOMENON: A LITERATURE REVIEW

ABSTRACT: This article brings to the reflection on the biggest challenge that consists of understanding the role of the school manager in facing the bullying phenomenon. In addition to this, describe bullying through its origins and concepts, verify the consequences and impacts on the process of inclusion that the phenomenon can cause, as well as identify the types of bullying in the educational field. The methodology used was based on a literature review, through books and scientific articles by authors that support

this study. It is an articulating subject, stimulator of actions, responsible for the collective space for discussion that is promoted in the school environment. With regard to bullying, the phenomenon began to be studied in the 80s, characterized in violent acts that are practiced numerous times against a person considered defenseless. It can be practiced verbally, physically, psychologically, sexually and morally, causing physical and psychological consequences, depending on the severity that the victim suffers from the act, some children and adolescents can create a blockage with the school, causing low performance, school dropout or even willingness to drop out of schooling. Faced with this phenomenon, the school manager works together, in partnership with school employees and families, in order to contribute to the strengthening of a democratic, fair and solidary society.
KEYWORDS: School manager. Bullying. Inclusion. Educational Scope.

1 I INTRODUÇÃO

A violência manifesta-se no ambiente escolar por meio de práticas como o *bullying*, que vem, paulatinamente, chamando atenção e alertando o público acadêmico por diferentes setores da sociedade brasileira (meios de comunicação, escolas e universidades), seja visando à identificação deste fenômeno ou demandando intervenções para resolução do problema. Sabe-se que a violência entre jovens, em sua forma física ou simbólica, não é um problema novo no cotidiano da escola essa prática é tão antiga quanto a criação das instituições de ensino.

O *bullying* é um fenômeno comum ao ambiente escolar, entretanto tem sido alvo de preocupação crescente nas duas últimas décadas. Nesse intuito, merece ser considerado e refletido com atenção. Aqui está a importância de compreender o trabalho pedagógico do gestor escolar em face à pratica do *bullying*, em especial, para entendermos de que forma o gestor deve agir na lida com esse fenômeno tão complexo.

É fundamental que os investigadores percebam a importância dos gestores escolares nessa realidade e o quanto as ações educativas ou mesma a falta de ações dos mesmos pode influenciar o clima favorável às relações interpessoais cooperativas ou pelo contrário, agressivas em diferentes aspectos (LOURENÇO, Et al, 2009).

Este fenômeno começou a ser objeto de estudo na década de 80, devido a várias ocorrências relacionadas a essa ação. A partir dessa década muitas pesquisas foram realizadas a respeito da temática em questão. Cabe, neste momento, tamanha preocupação ao que chamamos de *bullying,* que se não for devidamente tratado e prevenido, corremos o sério risco de tornar mais difícil ainda o cotidiano de alunos, professores, pedagogos e demais funcionários da escola.

De acordo com os autores, Silva e Borges (2018) a palavra *bullying* surgiu do termo inglês *bully*, que significa valentão, brigão em sua tradução para o português. Caracteriza-se como atos violentos como ridicularizar, discriminar, ofender, zombar e colocar apelidos humilhantes e discriminatórias praticadas repetidas vezes contra uma pessoa considerada indefesa com o intuito de intimidar, agredir e humilhar, causando sérios danos psicológicos

e físicos às vítimas

Diante desse cenário, que assola o universo escolar, questiona-se: qual o papel do gestor escolar no enfrentamento do fenômeno *bullying*? A grande questão que preside este estudo é a busca pertinaz para compreendermos o trabalho do gestor e sua lida com a problemática da prática do *bullying* na escola.

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é compreender o papel do gestor escolar no enfrentamento do fenômeno *bullying* no âmbito educacional. Para alcançarmos o que foi proposto, elencamos como objetivos específicos: descrever o *bullying* através das origens e conceitos, verificar as consequências e os impactos no processo de inclusão que o fenômeno pode ocasionar, bem como, identificar os tipos de *bullying* no âmbito educacional.

A elaboração do referencial teórico foi realizada por meio de revisão de literatura. Os estudos relacionado ao fenômeno *bullying* e a gestão escolar, teve como autores, Silva e Borges (2018); Souza (2017); Cruz, Lopes e Oliveira (2017); Fante (2005); Lopes Neto (2005); Silva (2010 e 2011); Faria (2016), entre outros.

Quanto aos procedimentos operacionais, realizamos uma seleção de material bibliográfico que se aproximava do tema proposto neste trabalho e a prática pedagógica visada. Existem diversas produções sobre os temas levantados, portanto, após o levantamento, a seleção se baseou no critério de afinidade e proximidade com o tema estabelecido. Tal levantamento focou-se primariamente em livros, artigos científicos e entrevistas. Posteriormente realizou-se leitura, fichamento e análise das obras selecionadas, focando-se em suas contribuições para a produção de conhecimento referente ao papel do gestor escolar no enfrentamento do fenômeno bullying.

A literatura educacional Brasileira necessita de pesquisas que contemplem a temática abordada, está pesquisa trata de um contexto que é uma realidade nas instituições brasileiras, o que tornará o presente estudo importante para um vasto público: desde professores, psicólogos, pesquisadores e estudantes universitários, que acreditam na possibilidade de uma educação pública de qualidade e igualitária, em defesa da liberdade individual e de uma sociedade mais justa, que respeite as diferenças que compõem a pluralidade do contexto escolar.

2 | *BULLYING* NO ÂMBITO EDUCACIONAL: O TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR EM FACE A ESSE FENÔMENO

No cenário contemporâneo o *bullying* tornou-se um fenômeno em nível mundial, que se manifesta em todas as esferas sociais cuja com maior incidência no âmbito acadêmico. Trata-se de uma violência que tem se manifestada de variadas formas, em algumas vezes até dentro da própria casa da vítima, sendo alvo de uma preocupação crescente no Brasil a partir dos anos 2000. Nota-se um aumento significativo de pesquisas e estudos a respeito

do tema, sobretudo em relação ao comportamento especifico de violência escolar.

O fenômeno, é sinônimo de agressão, verbal, moral, física, sexual e psicológica. Palavra não traduzida para a língua portuguesa, mas facilmente entendida por se tratar de um fato crescente na sociedade: a violência. O *bullying* é uma prática de atos violentos diversos não só presentes no Brasil, por isso suas vítimas e seus algozes estão espalhados pelo mundo inteiro e em várias culturas mas mantendo o mesmo sentido, uma relação de poder e mando. E para que isso não ocorra em nossas escolas, deve-se contar com um importante segmento para auxiliar na questão: o gestor escolar.

Seguindo os rastros desse raciocínio, o autor Silva (2011, p. 86), diz que:

> O gestor escolar atua em conjunto, em parceria com os professores, demais funcionários da escola e famílias, sempre levando em consideração que sanções e limites não são suficientes, ou mesmo a identificação das causas do baixo rendimento escolar e encaminhamentos para áreas afins: a violência vai além de tudo isso, enfraquece, desestimula e entristece.

A rotina do gestor escolar, apesar de ser pré-definida por um calendário que permite organizar o seu tempo frente as inúmeras demandas do seu cotidiano, existem situações que são definidas apenas no momento em que ele chega à escola, pois ele depende de outros segmentos além de cuidar de questões burocráticas e administrativas como resolver conflitos que acontecem no espaço escolar entre alunos, atender ás convocações de reuniões de última hora na Coordenadoria ou na Sede da Secretaria de Educação, conversar com o pais e/ou responsáveis que não pôde comparecer à reunião bimestral, por isso, devido os seus diversos compromissos há sempre uma incerteza para o dia seguinte.

"O trabalho do gestor escolar é relevante no âmbito educacional. Ele é quem assume a função do articulador, estimulador de ações, enfim, ele é um dos principais responsáveis pelo espaço coletivo de discussão que se forma no meio escolar" (SOUZA, et al, 2017).

Quanto ao espaço escolar, este se constitui num lugar de socialização e interação para as crianças e adolescentes. Almeja-se um ambiente em que os estudantes sintam-se seguros e acolhidos para favorecer o desenvolvimento pleno dos educandos. Nesse sentido, é importante denunciar atitudes que envolvem a violência e ao mesmo tempo prevenir aos estudantes em relação a proteção, sobre o melhor caminho a seguir.

Caso contrário "os comportamentos de *bullying* são ignorados, não são reprovados e não têm uma resposta consistente por parte dos profissionais que desempenham funções educativas". Adverte Almeida (2014, p. 84), A tendência é que esse quadro situacional aumente com o passar do tempo, segundo este mesmo autor.

A escola não pode ser apenas um ambiente de ensino formal e cultural, mas também de formação cidadã, de direitos e deveres, amizade, cooperação e solidariedade. Agir contra o este tipo de comportamento é uma forma barata e eficiente de diminuir a violência entre estudantes e a sociedade em geral.

O gestor escolar, com raras exceções, não possuí formação necessária ou

conhecimento suficiente para conduzir casos de caráter psicológico ou psiquiátrico, que muitos alunos apresentam na escola, entretanto, é importante ter consciência da responsabilidade de estar atento à mudança de comportamento dos alunos, acionar a família e buscar orientação e ajuda de outros profissionais para a realização de ações e intervenções que, efetivamente, irão ajudar os jovens que passam por momentos de extrema vulnerabilidade.

> O gestor e os profissionais que trabalham na escola devem a priori planejar o diagnóstico e a prevenção da indisciplina no estabelecimento onde atuam no sentido de fazer cumprir e respeitar os direitos e deveres da cidadania contribuindo para o fortalecimento de fundamentos da sociedade que se quer democrática, justa e solidaria (MASCARENHAS, 2006).

Os autores, Cruz, Lopes e Oliveira (2017, p. 17) chamam a atenção para o fato de que:

> É importante ressaltar a importância de lembrar que ações podem ser tomadas na prevenção e na redução ao *bullying*, incentivando uma maior interação com a família, as associações de moradores e órgãos públicos; equipando melhor as escolas; envolvendo os alunos nos diversos processos que acontecem na escola; promovendo a formação continuada de professores e buscando informação e apoio em outros órgãos e instituições.

Para potencializar as tratativas atinentes, o gestor escolar deve ser o incentivador e articulador, para juntamente com os professores, funcionários da escola, pais e alunos promoverem ações que viabilizam a construção da cidadania, a busca pela excelência e eficácia de uma comunidade voltada para o respeito às diferenças, o estímulo ao protagonismo juvenil, à formação de alunos com participação política, tornando-os mais críticos, trabalhando numa perspectiva da cultura da paz e da não violência.

Uma escola que trabalhe a consciência ambiental, o empenho dos docentes na melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos, a gerência do coordenador pedagógico na busca da oferta da formação continuada aos professores e na viabilidade da formação continuada de modo efetivo.

Para que todas essas ações sejam concretizadas, Lopes (2013, p. 18) recomenda que:

> É preciso um planejamento, daí a importância de incluí-las no Projeto Político Pedagógico da escola utilizando o espaço da coordenação pedagógica para dialogar como conduzir as ações que irão reduzir os índices de violência e facilitar o convívio de todos os atores no espaço escolar.

A escola como espaço formador de um ser consciente e comprometido socialmente, deve igualmente desenvolver este conjunto de valores, atitudes, tradições, entre outros, baseados no respeito mútuo e na defesa da liberdade individual. A gestão não pode transferir a sua responsabilidade, nem os outros profissionais por isso cabe ao gestor assumir uma postura que deixa claro a intolerância com a violência na escola.

As questões travadas neste estudo nos habilitam assegurar que o trabalho do gestor é de extrema relevância na resolução de conflitos entre estudantes. Esses conflitos, que têm suas raízes na violência que ocorre de diferentes maneiras e que caracterizam o *bullying*, requerem uma intervenção pedagógica. Para tanto, essa ação deve ser feita dentro dos limites de atuação da instituição escolar, em consonância com o trabalho educativo, primando sempre o seu caráter reflexivo.

2.1 *Bullying* um Fenômeno Atual: Aspectos Conceituais e Históricos

O tema foi pesquisado inicialmente por um professor norueguês *Dan Olweus,* nos períodos de 1980 e 1993, mas não teve a devida importância das instituições escolares. Na década de 80, após o suicídio de três jovens adolescentes, com suspeita de terem sido vítimas graves do *bullying*, as escolas se viram diante de um problema e decidiram focar mais no assunto. O referido professor, fez muitos estudos direcionados ao problema do *bullying*, com o intuito de diferenciá-lo de quaisquer outras explanações, imprevistos e chacotas e até mesmo analogia de brincadeiras comuns entre os indivíduos próprias da idade. Esse estudo abrangeu inúmeros alunos, seus pais e diversos professores dos mais variados períodos de ensino, e objetivou medir a natureza e o episódio do *bullying.* Através de questionários foi possível verificar suas particularidades, sua influência, aferir o choque que ocasionava em suas vítimas, as influências que exercia, bem como sua constância, os tipos, os lugares mais comuns de ocorrência, os agressores e ainda a percepção quanto ao número de agressores envolvidos. A importância desse estudo motivou outros estudos em muitos países, inclusive no Brasil (SILVA, 2010).

Na América do Sul, especificamente no Brasil, os estudos acerca do fenômeno *bullying* tiveram origem a partir dos anos 2000, tendo como pioneiros, Fante (2000) e Lopes Neto (2005), a partir de então novas pesquisas foram surgindo ao longo dos anos. Em 2009 o tema atraiu a atenção de uma Organização Não Governamental, a PLAN BRASIL, e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, instituições que contribuíram de maneira significativa para pesquisas mais aprofundadas, permitindo um conhecimento ainda mais amplo acerca do fenômeno (CHAVES, CARVALHO E CUNHA, 2013).

Weime e Moreira (2014, p. 258) afirmam que “No contexto escolar encontramos uma forma mais especifica de violência, que ocorre de maneira velada e silenciosa, causando transtornos nos envolvidos em sua prática, a esse tipo de violência dá-se o nome *bullying”.*

O *bullying* é um dos tipos de violência que acontece entre duas ou mais pessoas em qualquer lugar, entretanto, com maior frequência no âmbito educacional, e envolve atos de humilhação, ameaça e depreciação que na maioria das vezes, acontece entre pares. As vítimas mais frequentes são crianças e adolescentes (OLIVEIRA, RODRIGUES E MIRANDA, 2020).

Segundo os autores, Silva e Borges (2018) a palavra *bullying* surgiu do termo inglês “*bully”*, que significa valentão, brigão em sua tradução para o português, acabou sendo

mantida com esse nome por não haver uma tradução em muitos países. Caracteriza-se como atos violentos como ridicularizar, discriminar, ofender, zombar e colocar apelidos humilhantes e discriminatórias praticadas repetidas vezes contra uma pessoa considerada indefesa com o intuito de intimidar, agredir e humilhar, causando sérios danos psicológicos e físicos às vítimas.

Uma das características que difere o *bullying* das demais formas de violência é a sua repetição. Não se trata de um ato isolado, mas decorre de atitudes diárias de violência contra uma mesma vítima. Entre os gêneros, a ocorrência do *bullying* acontece com mais frequência entre os meninos, de forma direta, com o uso de violência física ou ameaças e com as meninas ocorre com maior incidência de forma indireta, com agressões verbais e difamações. (BALDRY E FARRINGTON, 2000).

O autor Lopes Neto (2005, p. 166) afirma que

> entre os agressores, observa-se um predomínio do sexo masculino, enquanto que, no papel de vítima, não há diferenças entre gêneros. O fato de os meninos envolverem-se em atos de *bullying* mais comumente não indica necessariamente que sejam mais agressivos, mas sim que têm maior possibilidade de adotar esse tipo de comportamento. Já a dificuldade em identificar-se o *bullying* entre as meninas pode estar relacionada ao uso de formas mais sutis.

Diante do exposto, entendemos que a origem do *bullying* é tão antigo quanto o surgimento das instituições de ensino, sendo portanto, um conjunto de atos agressivos intencionais e repetitivos, praticados de maneira individual ou em grupo, em qualquer lugar mais com maior incidência no âmbito escolar, os agressores agem individualmente ou em grupo sem motivo aparente e geralmente contra pessoas que não conseguem ou não sabem se defender, causando dor e sofrimento para a vítima.

2.2 Tipos e Consequências no Processo de Inclusão

O fenômeno é visto como um obstáculo no mundo e traz consequências muitas vezes, graves em suas vítimas. É uma forma que alguns encontraram para transformar indivíduos mais frágeis em peças de puro entretenimento, com o objetivo de magoar, ferir, denegrir, ridicularizar através de brincadeiras que muitas vezes deixam passar despercebida a verdadeira finalidade do agressor que é ferir e atemorizar o agredido.

Segundo os autores, Borges e Silva (2018):

> As agressões podem ocorrer de duas maneiras, sendo, direta caracterizadas pela vítima terem seus pertences tomados, muitas são agredidas com chutes, murros, tapas, puxões de cabelo, empurrões, outros são feridos por objetos, tem seus materiais escolares e uniformes destruídos e ou até mesmo são roubados dinheiro para a compra de lanches, já a forma indireta ocorre com agressões verbais, que em consequência excluem a vítima do grupo social que convivem.

O *bullying* escolar versa sobre ofensas, intimidações, apelidos que levam ao

constrangimento, relações de gênero, gozações que afligem intensamente, incriminações injustas, ações em grupo que hostilizam e ainda ridicularizam a vida de outros alunos, induzindo à exclusão, sem contar ainda com os danos de ordem física, psíquica, e no aprendizado (FANTE, 2005, p. 21).

Para compreendermos os tipos de *bullying* é importante ressaltarmos que sua ocorrência possui duas formas de manifestação, podendo ser de maneira direta e/ou indireta.

Segundo Santos, Et al (2014), o *bullying* do tipo direto ocorre fisicamente (bater, empurrar, chutar etc.); verbal (colocar apelidos humilhantes, ridicularizar, ameaçar, etc.) e psicológico (marginalizar, não permitir a participação. Já o tipo indireto pode ser evidenciado de forma física (destruindo materiais de estudo, roubando objetos etc.); verbal (criticar, espalhar boatos, falar mal do outro, etc.) e psicológico (desprezar, ignorar, etc.). Em relação ao gênero dos alunos, os meninos participam mais de situações de violência direta como insultar, ameaçar, roubar e agredir; em vez disso, as meninas, mais indiretamente, falam mal dos outros.

Para, a autora Fante (2005), a violência escolar versa sobre ofensas, intimidações, apelidos que levam ao constrangimento, gozações que afligem intensamente, incriminações injustas, ações em grupo que hostilizam e ainda ridicularizam a vida de outros alunos, induzindo à exclusão, sem contar ainda com os danos de ordem física, psíquica, e no aprendizado.

Nesta mesma perspectiva, Fante (2005) afirma que o *bullying* dificilmente ocorre de uma única maneira, geralmente o fenômeno pode ocorrer de várias formas, podendo atingir sua vítima em diversos pontos. Com base nisso, Fante, classificou as ações cometidas pelos agressores conforme o tipo de *bullying* cometido.

FÍSICA	Bater, empurrar, perseguir, amedontrar, destruir pertences.
VERBAL	Insultar, ofender, falar mal, colocar apelidos pejorativos.
PSICOLÓGICA OU MORAL	Humilhar, excluir, chantagear, intimidar, difamar.

Quadro 1 - Tipos de *Bullying.*

Fonte: (Fante, 2005, p. 161).

De acordo com Silva (2010) essa diversidade de atitudes maldosas contribui não somente para a exclusão, como também para casos de evasão escolar, podendo se expressar de diferentes formas, além do *bullying* ser praticado de maneira física, verbal e psicológica ou moral, pode ocorrer também de maneira sexual, como: abusar, violentar, assediar e insinuar.

Para os autores, Bertelli e Viana (2010) os tipos de *bullying* podem ir além dos que

já foram mencionados, sua ocorrência pode ser também de maneira social, isolando o indivíduo, fazendo com que outras se tornem participantes destas ações. Esses atos se tornam opressões.

Por fim as autoras, De Mattos e Jaeger (2015) acrescentam o *bullying* homofóbico como um dos tipos mais frequentes e ocorre em encontros escolares onde prevalecem fortes expectativas de gênero em comportamentos, atitudes, expressões e papéis, punindo assim aqueles que não se enquadram nos estereótipos masculinos e femininos.

É importante ressaltarmos que escolas e institutos são peças fundamentais na socialização na infância e na adolescência, bem como nos processos performativos e de construção de identidade. A sociedade é cada vez mais plural e este fato também se evidencia na pluralidade da diversidade afetivo-sexual e de gênero que está presente em todas as áreas da vida e, portanto, também nas nossas salas de aula. Mesmo assim, é importante estar ciente de que em nossos espaços educacionais existe um problema que os alunos sofrem: o *bullying* (BAZZO, 2020).

3 I METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente artigo é um recorte da Dissertação de Mestrado Intitulada "O Fenômeno *Bullying* no Contexto Escolar: Possibilidades Interventivas". A metodologia adotada neste estudo é Revisão de Literatura, no decorrer do percurso estudamos diversos teóricos, pautando-se em trabalhos que discutam o papel do Gestor Escolar no enfrentamento do fenômeno *bullying*.

Primeiramente foi realizada uma seleção de material bibliográfico que se aproximava do tema proposto neste trabalho e a prática pedagógica visada. Existem diversas produções sobre os temas levantados, portanto, após o levantamento, a seleção se baseou no critério de afinidade e proximidade com o tema estabelecido. Tal levantamento focou-se primariamente em livros, artigos científicos e entrevistas. Posteriormente realizou-se leitura, fichamento e análise das obras selecionadas, focando-se em suas contribuições para a produção de conhecimento referente a temática em questão.

O segundo momento dedicou-se a leitura, fichamento e análise das obras estudadas, evidenciou o trabalho pedagógico do gestor escolar no âmbito educacional em face à prática do *bullying*, o quanto esse profissional pode contribuir para que essa prática esteja cada vez menos presente entre as crianças e os adolescentes, também é possível entender como se originou e o significado deste termo, os tipos, as consequências e os impactos que o *bullying* acarreta, por fim, buscou-se identificar os protagonistas envolvidos na prática do mesmo.

A revisão de literatura oportuniza aos pesquisadores a elaboração de textos a partir de uma perspectiva histórica sobre determinado tema, tanto em nível nacional quanto internacional, dependendo da abrangência, exigindo assim expertise como condição básica

para o crescimento de pesquisas sobre a área de estudo. (DORSA, 2020).

Nessa empreitada, foi possível perceber uma aproximação maior das diferentes áreas de conhecimento por esse tema. A pediatria, a pedagogia, a psicologia a psicopedagogia e o direito passaram a desenvolver estudos mais consistentes elegendo novos métodos, objetivos e focos. Desse modo, este estudo se inscreve numa possibilidade preliminar sobre o trabalho pedagógico do gestor escolar em face à sua prática.

4 | RESULTADOS ALCANÇADOS

Está pesquisa, inscrito na compreensão do papel do gestor escolar no enfrentamento do fenômeno *bullying*, traz as seguintes constatações:

O gestor escolar é quem realmente conhece a rotina de uma instituição de ensino. É ele quem assume o trabalho maior em termo da função que lhe é confiada, sendo visto como o cerne da instituição. É sob sua responsabilidade que estão os setores pedagógico, financeiro, acadêmico e os cuidados da escola em relação à estrutura física.

O gestor atua em conjunto, em parceria com os funcionários da instituição e famílias, sempre levando em consideração que sanções e limites não são suficientes, ou mesmo a identificação das causas do baixo rendimento escolar e encaminhamentos para áreas afins: a violência vai além de tudo isso, enfraquece, desestimula e entristece (SILVA, 2011).

É notório a grande demanda de trabalho do gestor escolar, como jamais visto antes. Este estudo constata que na era da comunicação instantânea, uma gestão escolar eficiente demanda ações rápidas e conscientes, por isso ele deve estar sempre atento a tudo que acontece no ambiente escolar para que os desafios sejam superados da melhor maneira possível.

Revela-se uma gestão democrática, que prima pela boa educação, que valoriza e incentiva iniciativas na perspectiva do alcance da cultura de paz. Some-se a isso, uma gestão acolhedora de projetos incentivadores das boas relações, o respeito mútuo e a dignidade humana. Para além do trabalho, o gestor revela-se o sujeito proativo na busca de ofertas dos recursos materiais, físicos e pedagógicos para o desenvolvimento de projetos que visem a diminuir a ocorrência de *bullying* e de outras manifestações de violência no espaço escolar.

No que concerne à escola o gestor deve estar consciente sobre essa forma de violência e ser capacitado para diagnosticar, intervir e preveni-la. O papel da escola é de fundamental importância devendo disponibilizar espaço para que as crianças possam falar de suas emoções e sentimentos, que discutam, reflitam e disponibilizem jogos e alternativas de lazer (LOURENÇO, PEREIRA E SENRA, 2012).

Outro procedimento prático e eficiente é emitir firmeza no reconhecimento e punição dos alunos responsáveis pelo caso e manter os registros de ocorrência sempre bem organizados a fim de conseguir ter uma melhor visão do que se passa na escola e se há

focos frequentes em uma mesma turma, assim facilitando nas medidas preventivas ou punitivas que tenham maior eficácia.

O *bullying* é um fenômeno que envolve atitudes agressivas levando as vítimas sofrerem traumas muitas vezes irreversíveis, que sempre existiu e pelas pesquisas a tendência é de aumentar caso não nos conscientizarmos e nos empenharmos em fazer a diferença com um corpo docente unido, motivado e deixando claro para os alunos que essas atitudes são intoleráveis.

Quanto as questões que envolvem o *bullying,* vimos que é um termo da língua inglesa (*bully*= "valentão") que se refere a toda e qualquer formas de atitudes agressivas, seja verbal ou física, de maneira intencional e repetitiva, que ocorre sem motivação evidente e são exercidas por um ou mais indivíduos, causando dor e angustia, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem ter a possibilidade de defesa, e realizadas dentro de uma força desigual de forças ou poder (TORQUATTO, 2013).

As consequência desses atos revelam que podem trazer sérios danos à vítima de maneira imediata, essa diversidade de atitudes maldosas dependendo de como a vítima absorve tal comportamento, podem gerar, desinteresse pelas atividades escolares, danos físicos e psicológicos, em casos mais sérios o/a aluno/a poderá estar sujeito a passar por psicólogo devido à gravidade das decorrências sofridas, tais atitudes impactam muitas das vezes não apenas na exclusão social no qual o indivíduo está inserido, como também para casos de evasão escolar.

Um dado revelador neste estudo é que a família e a escola precisam estar muito atentas "aos sinais" que as crianças e os adolescentes vão demonstrando através da mudança de hábitos, de comportamento, da forma de relacionar e das atitudes. Guardadas as devidas responsabilidades e proporções, família e escola precisam estar em diálogo constante, a fim de realmente contribuírem no processo de desenvolvimento e amadurecimento dos jovens.

Há vários sinais que podem apresentar uma criança e/ou adolescente que está sofrendo *bullying,* por isso é importante o trabalho em conjunto, ou seja, a observação não ocorre apenas por parte do gestor, mas também do professor e em casa com a participação da família, os sinais típicos são: falta de interessem em ir à escola, choros constantes, ataques de fúria, isolamento em casa ou na escola, notas mais baixas, problemas para dormir, feridas sem explicar como elas surgiram, chegar em casa com a roupa rasgada ou suja, falta de apetite, não levar para casa ou escola seus pertences, dizer sentir dores constantes na cabeça e na barriga como desculpa para não ir à escola ou sair mais cedo da aula.

Para identificar esses sinais é necessário falar com o indivíduo e buscar informações sobre a possível existência de alguma outra criança e/ou adolescente a tratando mau ou com indiferença e em alguns casos extremos deve-se o gestor orientar os pais a buscar um profissional da saúde para evitar o desenvolvimento de alguma síndrome ou depressão.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização da pesquisa observa-se que o *bullying* está inteiramente relacionado com o modo capitalista de viver. É impossível não pensar nos valores transmitidos pela mídia, no incentivo por competição, desigualdade social e o diferente, portanto as vítimas na sua grande maioria se destacam por motivos de: estudarem muito, ter o nariz muito grande, serem gordinhos ou muito magrelos entre outras características físicas e/ou intelectuais que fogem dos “padrões”, por isso é necessário que o gestor escolar esteja em constante observação e em contato com a família no que se trata do comportamento emocional dos alunos, pois, na maioria das vezes, a vítima opta pelo silêncio seja por sentir vergonha e/ou fraqueza, por esse motivo o trabalho de intervenção do gestor é de suma importância.

Reconhece, também, que existem muitas atribuições ao gestor escolar e uma grande sobre carga de trabalho, porém é importante este profissional compreender como o trabalho pedagógico deve ser realizado, tanto na prevenção como na remediação do *bullying*. A participação do gestor tem grande impacto nas ações da instituição, através das programações escolares, é possível envolver a família na escola, por meio de reuniões e outras estratégias educativas, mesmo que não formais, e de fato fazer uma conexão entre as duas “classes” da sociedade acadêmica e está integração torna-se em uma grande arma contra a iniciação, propagação e continuação da violência, seja ela física, psicológica, moral, social ou verbal.

Faz-se importante a gestão escolar, conhecer o que é o *bullying*, seus tipos, suas consequências e saber identificar os protagonistas desse comportamento repugnante. Por meio da observação e do conhecimento sobre o fenômeno e seus alunos, é possível prevenir essas práticas de maneira eficaz.

Entende-se que a organização dos registros de ocorrências podem ajudar nas medidas cabíveis, de forma preventiva e punitiva, e com uma atitude firme de repúdio ao comportamento violento, podem minimizar os constrangimentos.

Está pesquisa contribui para que o gestor escolar compreenda o trabalho pedagógico que deve ser exercido em relação à prática do *bullying* no âmbito educacional, visando a prevenção e redução desses índices, para que o processo ensino-aprendizagem e a formação integral da criança e do adolescente não sejam comprometidas. Novas pesquisas precisam ser realizadas para que cada vez mais o conhecimento sobre este tema tão importante e que merece atenção, torne-se ainda mais amplo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. T. de. Recomendações para a prevenção do *cyberbullying* em contexto escolar: uma revisão comentada dos dados da investigação. **Revista Educação, Ciência e Cultura,** Canoas, vol. 19, nº. 1, p. 77-91, 2014.

BALDRY, A.C.; FARRINGTON, D.P. Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. ***Journal of Community and Applied Social Psychology***, v. 10, p.17-31, Turkey: Elsevier, 2000.

BAZZO, Juliane. Falar de bullying sem dizer do gênero: dilemas do Programa Nacional de Combate à Intimidação Sistemática nas escolas brasileiras (Lei n. 13.185/2015). **Anuário Antropológico**, vol. 45, nº. 3, p. 223-245, 2020.

BERTALLI, J, G; VIANA. H.B. *Bullying* na escola: A atividade física pode ajudar. **Revista Digital - Buenos Aires**. Año 14 - nº140 - Enero, 2010.

CHAVES, K, C; CARVALHO, C, M, S; CUNHA, S, M**.** *Bullying* escolar, questão social e serviço social: alguns apontamentos para o debate. In: III Simpósio Mineiro de assistentes sociais. Anais BH, 7 a 9 de junho de 2013. p. 1-15.

CRUZ, C; LOPES, P, L; OLIVEIRA, F, S. O gestor escolar e os desafios do *bullying*: identificar, dialogar, gerir toda a equipe e ajudar. **Revista Pedagogia em ação**, Vol. 9, nº 1, p. 54-64, 2017.

DE MATTOS, Michele Ziegler; JAEGER, Angelita Alice. Bullying e as relações de gênero presentes na escola. **Revista de Educação Física da UFRGS**, vol. 21, nº. 2, p. 349-361, 2015.

DORSAL, A, C. O papel da revisão de literatura na escrita de artigos científicos. **Revista Interações,** Vol. 21, nº 4, jul/set. 2020.

FANTE, C. **Fenômeno *Bullying:*** como prevenir a violência e educar para a paz. São Paulo: Verus, 2005.

LOURENÇO, L. M; Et al. A gestão educacional e o *bullying*: um estudo em escolas portuguesas. **Revista Interações.** Vol. 13, n. 13, p. 208-228. 2009.

LOURENÇO, L, M; PEREIRA, B, O; SENRA, L, X. A gestão educacional na caracterização e prevenção do bullying. In Actas do II Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos, p, 365-374, 2012. Braga, Portugal: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

LOPES, V, C. O papel do coordenador pedagógico frente aos conflitos vivenciados no cotidiano escolar no centro de ensino fundamental em samambaia. Brasília, p. 1-46, 2013.

LOPES, NETO. A.A; *Bullying* - Comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria.** Vol. 81, nº. 5 (Rio J). 2005.

MASCARENHAS, S. Gestão do *bullying* e qualidade do bem estar psicossocial de docentes e discentes do Brasil (Rondônia). **Revista Psicologia, Saúde e Doenças**, vol. 7, nº 1, p, 95-107. 2006.

OLIVEIRA, Marianne; RODRIGUES, Delbana; MIRANDA, Cassio. Imagem Corporal e *Bullying* entre adolescentes: práticas docentes na sala de aula. **Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento**, São Paulo. vol.14, nº. 86. Mai./Jun. 2020.

SANTOS, A. M. dos Et al. *Bullying* nas escolas: a metodologia dos círculos restaurativos. **Revista Educação**. Vol, 37, nº. 2, p. 278-287, mai./ago. Porto Alegre. 2014.

SILVA, L. O.; BORGES, B. S. *Bullying* nas escolas. **Revista Direito e Realidade**, Vol. 6, nº. 5, p. 27-40. 2018.

SILVA, Ana Beatriz B. ***Bullying:*** Mentes perigosas nas Escolas**/** Ana Beatriz Barbosa Silva. – Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2010.

SILVA, S, G, N. O papel do orientador educacional mediante o *bullying*. **Revista Pesquisa em Foco,** Vol. 19, nº 1, p. 79-93, 2011.

SOUZA, B, M. Et Al. Desafios da supervisão escolar: o papel do supervisor escolar no planejamento participativo-escolar. Conjectura: Filosofia e Educação, vol. 22, nº. 3, p. 482-499, set/dez. 2017.

TORQUATTO, J. ***Bullying:*** Como identificar e resolver situações de *Bullying.* 1º Edição, São Paulo – SP, 2013.

WEIMER, Weyboll Rocha; MOREIRA, Evando Carlos. Violência e *bullying:* manifestações e consequências nas aulas de Educação Física escolar. **Revista Brasileira de ciências do esporte**, vol. 36, nº. 1, p. 257-274, jan./jun, 2014.

CAPÍTULO 6

AS APROXIMAÇÕES DE ALFREDO LYRA E JANUÁRIO CICCO COM A EDUCAÇÃO POTIGUAR: UM ESTUDO PRELIMINAR A PARTIR DE BIOGRAFIAS

Data de aceite: 04/07/2022
Data de submissão: 26/05/2022

Arthur Beserra de Melo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação
Natal – RN
http://lattes.cnpq.br/6952883009410140

Marlúcia Menezes de Paiva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação
Natal – RN
http://lattes.cnpq.br/2624591870785039

RESUMO: Este artigo originou-se de um dos desdobramentos das reflexões ocorridas nos anos de 2018 a 2020, no âmbito da pós-graduação em Educação (MELO, 2020). Seu objetivo principal é estudar as práticas e atuações de médicos higienistas no campo educacional no estado do Rio Grande do Norte (RN), ao longo do século XX. Para tanto, neste artigo, optou-se por discutir as biografias de dois profissionais: Alfredo Lyra e Januário Cicco. A realização deste trabalho teve como motivação as variadas influências de médicos na educação brasileira no século XX, além do fato de os profissionais analisados terem obtido posições de destaque na sociedade potiguar no período histórico em que viveram. Para alcançar o propósito da pesquisa, a metodologia empregada consistiu na análise de seis textos de caráter biográfico sobre Alfredo Lyra e Januário Cicco. O referencial teórico abrange os seguintes autores: Azevedo e Santos (2018), Gondra (2004), Herschmann, Kropf e Nunes (1996), Le Goff (1989; 1999), Stephanou (1997). No decorrer do estudo, observou-se que os dois médicos higienistas em perspectiva tiveram diferentes aproximações com a educação. Ao explorar biografias, foi possível reconhecer uma considerável quantidade de aspectos e temáticas passíveis de aprofundamento e, também, as possibilidades de investigação que podem surgir durante o processo de pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação. Rio Grande do Norte. Textos biográficos. Médicos higienistas.

ALFREDO LYRA AND JANUÁRIO CICCO'S APPROACHES TO POTIGUAR EDUCATION: A PRELIMINARY STUDY BASED ON BIOGRAPHIES

ABSTRACT: This article originated from one of the developments of the reflections that took place in the years 2018 to 2020, within the scope of graduate education in Education (MELO, 2020). Its main objective is to study the practices and actions of hygienists in the educational field in the state of Rio Grande do Norte (RN), throughout the 20th century. Therefore, in this article, we chose to discuss the biographies of two professionals: Alfredo Lyra and Januário Cicco. This work was motivated by the varied influences of physicians in Brazilian education in the 20th century, in addition to the fact that the professionals analyzed had obtained prominent positions in Potiguar society in the historical period in which they lived. To achieve the purpose of the research, the methodology used consisted

of the analysis of six biographical texts about Alfredo Lyra and Januário Cicco. The theoretical framework includes the following authors: Azevedo and Santos (2018), Gondra (2004), Herschmann, Kropf and Nunes (1996), Le Goff (1989; 1999), Stephanou (1997). During the study, it was observed that the two prospective hygienists had different approaches to education. By exploring biographies, it was possible to recognize a considerable amount of aspects and themes that could be deepened and, also, the possibilities of investigation that may arise during the research process.
KEYWORDS: History of Education. Rio Grande do Norte. Biographical texts. Hygienist doctors.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho emergiu das reflexões e atividades acadêmicas realizadas entre os anos de 2018 e 2020, no âmbito da pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) (MELO, 2020), quando exploramos tópicos e objetos relacionados ao campo da História da Educação e a temática do Higienismo. Neste artigo, analisamos biografias de dois médicos higienistas que atuaram no Rio Grande do Norte (RN) durante o século XX, cuja exploração crítica nos permitiu identificar, de forma inicial, de que maneira eles se aproximaram do campo educacional.

A pesquisa se justificou por levar em conta a ampla influência de médicos em vários espaços da sociedade brasileira no século XX, sendo o setor educacional um desses espaços. Nesse sentido, tais profissionais empregaram estratégias distintas para se autoafirmarem como grupo profissional e para difundirem os seus conhecimentos e valores. Algumas dessas práticas consistiam em proferir palestras, ocupar cargos políticos, fundar instituições hospitalares, assistencialistas e escolares, atuar como professores (STEPHANOU, 1997; HERSCHMANN; KROPF; NUNES, 1996). Em terras potiguares, as ideias e os discursos médico-higienistas também permearam as falas de educadores e políticos, no projeto de instituições, na legislação educacional etc. (AZEVEDO; SANTOS, 2018).

Com o propósito de compreender e discutir parte desse contexto, o objetivo deste estudo é investigar as ações de médicos na área educacional no RN. Em razão da complexidade do tema, optamos por restringir o olhar sobre a biografia de dois médicos para esse artigo, a saber: Alfredo Lyra e Januário Cicco. Entre as razões que levaram à escolha desses nomes, destacamos os seguintes fatos: o primeiro foi professor e um dos membros da Associação de Professores do RN; o segundo foi diretor de um importante hospital no estado e atuou em instituições de formação de profissionais da área da saúde; além disso, ambos viveram na cidade de Natal, foram contemporâneos e, também, escreveram várias obras.

As pesquisas documental e bibliográfica foram os principais recursos metodológicos utilizados. Nesse processo, analisamos obras contendo informações biográficas de Alfredo

Lyra e Januário Cicco, mediante a seleção de três obras versando sobre cada um dos médicos. Esses textos, que normalmente apresentam uma sucessão cronológica dos fatos, podem constituir-se como um ponto de partida relevante para futuras investigações. Ademais, propiciam elementos ao historiador no sentido de subsidiá-lo em suas análises de textos ou de instituições às quais esses sujeitos biografados estavam vinculados.

Para realizar este artigo, orientamo-nos sob o prisma da História Nova discutida por Jacques Le Goff (1989; 1999) e de sua concepção a respeito do gênero textual biográfico. Para entender o Movimento Higienista, fundamentamo-nos em Gondra (2004), Herschmann, Kropf e Nunes (1996) e Stephanou (1997). A fim de conhecer os contextos urbano e educacional da época estudada no território norte-rio-grandense, foram fundamentais as leituras das obras de Ferreira (2008) e de Azevedo e Santos (2018).

Estruturalmente, além destas apontamentos iniciais, o presente artigo está dividido nas seguintes partes: *A metodologia utilizada na pesquisa*; *Referencial teórico e o contexto histórico da temática investigada; Entre a medicina e a educação: a análise das biografias de Alfredo Lyra e Januário Cicco*; *Breves considerações finais*; e *Referências bibliográficas*.

A METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA

O percurso metodológico que norteou a investigação originária do presente artigo ocorreu em três momentos. No primeiro, estudamos obras importantes para o estudo, buscando compreender o que é a História e de que maneira ela é escrita, tomando como base a perspectiva de Jacques Le Goff (1989; 1999) e sua concepção acerca do que são biografias. Os trabalhos de Gondra (2004), Herschmann, Kropf e Nunes (1996) e Stephanou (1997) foram considerados ao debatermos sobre o Higienismo. Para conhecermos os contextos educacionais e urbanos de Natal e do Rio Grande do Norte, utilizamos as obras de Azevedo e Santos (2018) e de Ferreira (2008).

No momento seguinte, após um levantamento bibliográfico em acervos da UFRN, escolhemos seis textos biográficos sobre os médicos Alfredo Lyra e Januário Cicco, sendo três para o primeiro e os demais para o segundo. Os escritos de Fundação José Augusto (1999) e de Ferreira (2008) apresentam uma biografia para cada um dos sujeitos históricos investigados. Os outros dois textos são de autoria de Duarte (1985), abordando Alfredo Lyra, e de Araújo (2000), sobre Januário Cicco. Esses materiais foram selecionados por estarem mais facilmente disponíveis no período de realização deste estudo. Optamos somente pela análise desses seis textos em razão do tempo disponível e do tipo de pesquisa realizada.

No último momento, identificamos, nos documentos selecionados, as atividades voltadas para a educação efetivadas pelos dois médicos supracitados, observado sua atuação em instituições e entidades, ocupações profissionais e obras publicadas. Além disso, procuramos perceber seus distanciamentos e pontos em comum. Da mesma forma, tentamos refletir de que forma o gênero biográfico pode ser aproveitado/explorado em

diversos processos de escrita da História da Educação.

REFERENCIAL TEÓRICO E O CONTEXTO HISTÓRICO DO TEMÁTICA INVESTIGADA

Com a finalidade de entendermos como médicos higienistas no RN do séc. XX aproximaram-se do campo educacional, este trabalho fundamenta-se nos postulados da Nova História desenvolvidos pelo historiador Jacques Le Goff (1999). Essa corrente historiográfica surge da "Escola dos Annalles", possuindo um entendimento mais amplo e menos tradicional do que são documentos, propondo uma lapidação contínua dos métodos investigação e um cuidado em relação às teorias, em defesa de uma noção de tempo que não fosse homogêneo e linear (LE GOFF, 1989, p. 54-57).

A História Nova, devido a seus princípios historiográficos, propicia uma grande variedade de abordagens, métodos e fontes para as pesquisas em (BARROS, 2013) e no campo da História da Educação (GALVÃO; LOPES, 2001). Neste trabalho, essa corrente favoreceu o debate e a reflexão sobre o movimento higienista na sua complexidade, por focalizar um grupo heterogêneo e influente na cultura, na educação, na economia, na política, entre outros segmentos da sociedade durante parte da história do Brasil (STEPHANOU, 1997; GONDRA, 2004; HERSCHMANN; KROPF; NUNES, 1996).

O Higienismo começou a se fortalecer e a estruturar-se no Brasil ainda no período do Brasil Império, quando são fundadas instituições para a formação de profissionais da área da saúde (principalmente médicos), realizadas convenções e publicadas obras que tratavam de temas relativos à medicina, à higiene e ao saneamento (GONDRA, 2004). Nesse período, muitos médicos pensaram ou influenciaram políticas públicas, reformas educacionais e urbanas, ocuparam cargos de professores ou atuaram como educadores, escreveram e palestraram sobre os mais variados temas, sempre se baseando nos saberes e princípios que compunham a área de conhecimento denominada de Higiene (STEPHANOU, 1997; HERSCHMANN; KROPF; NUNES, 1996).

Os higienistas se preocupavam com diversos elementos e atividades relativas à vida e à educação da população, a exemplo dos "[...] arredores, dos interiores, do vestuário, da alimentação, dos movimentos, das excreções, dos órgãos do sentido, do desenvolvimento corporal, da formação da própria inteligência e da formação moral" (GONDRA, 2004, p. 483). Cumpre lembrar que o higienismo foi um movimento presente em várias localidades no Brasil, de modo que diversos Estados e cidades sofreram suas influências e presenciaram suas ações. Em relação a esse aspecto, Azevedo e Santos (2018, p. 40) afirmam:

> Durante o período do Império, havia, no Rio Grande do Norte, discussões e iniciativas acerca do acesso a Higiene dos espaços públicos e dos cuidados com a população [...]. O que se tem no decorrer das décadas é um aprofundamento das ações voltadas para a Higiene (AZEVEDO E SANTOS, 2018, p. 40).

Devido ao contexto histórico norte-rio-grandense no decorrer do séc. XX, torna-se relevante estudar quais foram os médicos higienistas e suas relações com a área da educação, com o intuito de entender parte dos processos educacionais em âmbito local ao longo do tempo. Daí, a necessidade de procedermos com uma um estudo sobre esses sujeitos, em nosso caso, inicialmente, a partir de biografias já publicadas.

Alertamos que esse gênero textual não deve ser lido/observado/explorado como um material que foi construído originalmente para ser uma fonte histórica, pois, como afirma Le Goff (1999, p. 20), "[...] a biografia é um modo particular de se fazer história", o que demanda atenção e rigor ao se analisar esse tipo de documento. Baseados nesse autor, pensamos que o historiador da educação, diante de biografias, precisa estar atento a processos inerentes a qualquer pesquisa histórica, sendo alguns deles:

> posição de um problema, busca e crítica das fontes, tratamento num tempo suficiente para determinar a dialética da continuidade e da troca, redação adequada para valorizar um esforço de explicação, consciência do risco atual - ou seja, antes de tudo, da distância que nos separa - da questão tratada (LE GOFF, 1999, p. 20).

Consideradas essas especificidades, ao ler/manusear/explorar textos biográficos, é possível entrar em contato com informações sobre a vida dos sujeitos estudados; identificar com quais objetivos essas biografias foram publicadas; compreender melhor, durante esse processo, o contexto de produção das fontes selecionadas para sua construção desses escritos: um discurso, livro, jornal, revista, uma lei ou decreto, currículo, manual escolar, etc.; entender as relações de um profissional biografado com outro dentro de uma instituição, ou recortes espaciais; ou mesmo desenvolver outras questões de estudo. Ou seja, um tipo de material historiográfico cheio de potencialidades a serem utilizadas por cientistas que compõem o campo da História da Educação. Foi, portanto, a partir dessa base teórica que observamos as biografias de Alfredo Lyra e Januário Cicco.

ENTRE A MEDICINA E A EDUCAÇÃO: A ANÁLISE DAS BIOGRAFIAS DE ALFREDO LYRA E JANUÁRIO CICCO

Debatidos os referenciais teóricos e o contexto histórico, apresentamos os resultados da observação crítica das biografias escolhidas, evocando as aproximações e os distanciamentos desses sujeitos. A fim de facilitar a exposição, estruturamo-la em quatro momentos: informações gerais sobre suas vidas; ocupações profissionais; vínculos institucionais; obras publicadas.

Para a investigação sobre o Dr. Januário Cicco, lançamos mão dos trabalhos da Fundação José Augusto (1999), Ferreira (2008) e Araújo (2000). Segundo as fontes, o médico nasceu na cidade de São José de Mipibu, Rio Grande do Norte, no ano de 1881, e faleceu em 1952. Concluiu o Curso Secundário no Atheneu Norte-Rio-Grandense; depois, em 1906, formou-se na Faculdade de Medicina da Bahia. Residiu a maior parte de sua vida

em Natal, cidade onde foi sepultado.

Na caracterização inicial dos médicos, notamos alguns distanciamentos e aproximações entre Januário Cicco e Alfredo Lyra. Para a pesquisa sobre esse segundo sujeito, tomamos como base os escritos da Fundação José Augusto (1999), Ferreira (2008) e Duarte (1985), que atestam que Lyra nasceu no Estado da Paraíba, em Mamanguape, no ano de 1891, mas mudou-se para o RN durante o curso primário. Concluiu o curso de Medicina em 1913, na Faculdade do Rio de Janeiro. Também morou grande parte da sua vida na cidade de Natal, até o momento de seu falecimento no ano de 1944.

No âmbito profissional, esses dois médicos foram bastante ativos. Januário Cicco, durante muitos anos, atuou como médico e cirurgião, como clínico geral e na obstetrícia (ARAÚJO, 2000). Exerceu o cargo de diretor do Hospital de Caridade Juvino Barreto, no período de 1909 até 1952, e da Maternidade de Natal, nos anos de 1950 a 1952, cuja entidade lhe prestou homenagem, visto que passou a ser denominada de Maternidade Januário Cicco. Cooperou, também, com a criação da Faculdade de Farmácia em 1920, tendo sido o seu primeiro diretor (FUNDAÇÃO JOSÉ AUGUSTO, 1999; FERREIRA, 2008), além de tentar fundar a Escola de Auxiliares de Enfermagem por volta de 1950. Já Alfredo Lyra foi professor de Higiene na Escola Normal de Natal, e atuou como inspetor médico-escolar e médico legista da Polícia pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte (FUNDAÇÃO JOSÉ AUGUSTO, 1999; FERREIRA, 2008; DUARTE, 1985). Além disso, foi membro sócio e um dos diretores da Associação de Professores do Rio Grande do Norte (APRN).

Analisando suas biografias, percebemos que ambos os médicos tiveram franca atuação em instituições educacionais. Januário Cicco esteve próximo daquelas destinadas à formação de profissionais da área da Saúde, enquanto Alfredo Lyra a estabelecimentos voltados para a educação escolar. Desse modo, temos um exemplo da diversidade de atuações desempenhadas por higienistas no âmbito da educação potiguar no século XX. Alfredo Lyra manteve vínculo com três instituições, a saber: Governo do estado do Rio Grande do Norte, a APRN e a Escola Normal de Natal. Esses vínculos sinalizam um possível contato de Lyra com profissionais que atuavam como professores, políticos e funcionários do governo, e também com educadores que formavam sujeitos para a docência.

Apesar de serem vínculos institucionais distintos entre si, os dois médicos higienistas mantiveram relações sociais com vários tipos de profissionais, pois Januário Cicco também atuou em diversas instituições. Algumas delas já foram citadas, como a Faculdade de Farmácia e a Escola de Auxiliares de Enfermagem. Outras instituições foram: Academia Norte-Rio-Grandense de Letras, Sociedade de Assistência Hospitalar, Sociedade de Medicina e Cirurgia do Rio Grande do Norte (FUNDAÇÃO JOSÉ AUGUSTO, 1999; ARAÚJO, 2000). Através dessas vinculações, ele teve contato com as mesmas pessoas que eram do convívio de Alfredo Lyra, como Nestor Lima e Luiz Antônio, ambos professores e membros da APRN (FERREIRA, 2008; DUARTE, 1985).

O último ponto a se discutir são as obras dos médicos higienistas estudados registradas em suas biografias. Alfredo Lyra publicou obras relacionadas de forma mais explícita com a educação, pois escreveu sobre processos escolares, focando no debate da higiene escolar. Seus trabalhos mais lembrados são: “Inspeção Médico-Escolar” (1922); “A higiene escolar na saúde pública” (1924); “Doenças escolares” (1925); “Higiene: Falando e Escrevendo” (1929) (FERREIRA, 2008; DUARTE, 1985).

Já o médico Januário Cicco escreveu obras geralmente voltadas para a temática da crítica social, baseando-se em preceitos higienistas; ademais, fez estudos aprofundados sobre a geografia e a urbanização da cidade de Natal, enfocando os hábitos sociais, o papel dos médicos e a maternidade. Suas obras geralmente citadas em textos biográficos são: “O destino de Cadáveres” (1906); “Como se higienizaria Natal” (1920); “Notas de um médico de Província” (1928); e “Euthanásia” (1937) (FUNDAÇÃO JOSÉ AUGUSTO, 1999; ARAÚJO, 2000).

Importante salientar que esses livros também podem constituir objeto de reflexões futuras, haja vista que a análise de seu conteúdo pode nos direcionar à investigação sobre se eles teriam como intenção convencer a população para a mudança de hábitos, tendo como base conhecimentos médicos.

Ao fim do processo de reflexão histórica realizada, percebemos que ambos, Alfredo Lyra e Januário Cicco, realizaram aproximações com o campo educacional como médicos higienistas. Eles foram contemporâneos entre si e viveram na mesma cidade; suas ocupações e obras relatadas em biografias nos fornecem indícios da diversidade e do possível alcance de suas ações. Tais constatações exemplificam de forma clara o que Sthephanou (1997) discute acerca dos médicos da época estudada, ao sugerir que eles empregaram todas as estratégias disponíveis para se fortalecer como grupo profissional e, assim, afirmar suas ideias. A esse respeito, a autora pondera:

> Reformar, regenerar, reeducar, eram ideias que inflacionavam os discursos. Uma tal medicina social, urbana, captura e produz sólido discurso, que paulatinamente se legitima pelo caráter de cientificidade, moralizador e salvacionista. A proliferação desse discurso é evidente: os médicos ocuparam os meios de comunicação da época com seus artigos, demonstrações, conferências, livros [...]. Os médicos puderam se constituir como educadores e até mesmo planejadores urbanos, ou, inversamente, buscaram atuar como educadores ou planejadores para assegurar uma legitimidade (STEPHANOU, 1997, p. 154).

A complexidade do Higienismo e de suas estratégias, além da potencialidade dos escritos abordados, mostram que o estudo empreendido precisa continuar, de modo a ser maturado em outras oportunidades de pesquisas em História da Educação. Os textos biográficos analisados foram apenas uma etapa inicial que aponta para a realização de outras oportunidades, tendo em vista que ainda há muitas especificidades a serem investigadas sobre Januário Cicco e Alfredo Lyra.

BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da construção deste artigo, debatemos sobre alguns aspectos relacionados às estratégias higienistas para a educação no Rio Grande do Norte, ao longo do século XX, a partir das ações de Alfredo Lyra e Januário Cicco relatadas em textos biográficos. Dissertamos, também, sobre a importância das biografias para os trabalhos em História da Educação.

Durante a investigação, percebemos que os médicos higienistas abordados mantiveram aproximações com a área educacional. Eles ocuparam cargos na área da saúde, foram vinculados a instituições de ensino, escreveram livros. Essas práticas ilustram como médicos em território potiguar se envolveram com a educação de várias maneiras.

Ao analisar biografias, identificamos uma quantidade considerável de elementos que podem ser explorados e as possibilidades futuras de estudo. Os textos estudados fizeram parte de momento inicial de nosso percurso acadêmico, de modo que existem muitos aspectos para serem aprofundados acerca de Januário Cicco e Alfredo Lyra, como, por exemplo, o lastro de suas ideias, o conteúdo de suas obras e o impacto de suas práticas educativas, ou até mesmo desenvolver as discussões científicas sobre suas vidas e atuações profissionais a partir de novas perspectivas historiográficas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, I. **Januário Cicco:** Um homem além do seu tempo. 2. ed. Natal: Edufrn, 2000. 114 p.

AZEVEDO, C. B. de; SANTOS, R. M. dos. **História da Educação no Rio Grande do Norte:** Instituições escolares, infância e modernidade no início do século XX. Curitiba: Appris, 2018. 218 p.

BARROS, J. D'A. História Cultural: um panorama teórico e historiográfico. **Textos de História**, Brasília, v. 11, n. 1/2, p. 145-171, dez. 2003. Anual. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/view/27855/23944. Acesso em: 1 abr. 2022.

DUARTE, J. H. T. **História da Associação de Professores do Rio Grande do Norte**. Natal: Cern, 1985. 200 p.

FERREIRA, A. L. *et al*. **Uma cidade Sã e Bela:** a trajetória do saneamento de Natal (1850 a 1969). Natal: Iab/rn; Crea/rn, 2008. 283 p.

FUNDAÇÃO JOSÉ AUGUSTO. CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS JUVENAL LAMARTINE (RN). **Personalidades Históricas do Rio Grande do Norte:** Século XVI a XIX. Natal: Fundação José Augusto, 1999. 231 p.

GONDRA, J. G. **Artes de civilizar:** medicina, higiene e educação escolar na Corte imperial. Rio de Janeiro: Eduerj, 2004. 561 p.

HERSCHMANN, Micael; KROPF, Simone Petraglia; NUNES, Clarice. **Missionários do Progresso**: médicos, engenheiros e educadores no rio de janeiro (1870-1937). Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. 224 p.

LE GOFF, J. **A história Nova.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 318 p.

LE GOFF, J. **São Luís:** biografia. Tradução de Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Record, 1999. p. 19-30.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MELO, Arthur Beserra de. **As ideias pedagógico-higienistas na revista Pedagogium** (1921-1927). 2020. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32975 Acesso em: 01 jan. 2022.

STEPHANOU, M. Práticas educativas da medicina social: os médicos se fazem educadores. **Revista História da Educação,** Pelotas, v. 1, n. 2, p.145-168, set. 1997. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30670/pdf . Acesso em: 01 jan. 2022.

CAPÍTULO 7

CULTURA, DIFERENÇA E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL: A DIVERSIDADE COMO PRINCÍPIO FORMATIVO E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA

Data de aceite: 04/07/2022

Lizeu Mazzioni

RESUMO: Esse estudo de natureza teórica foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica, com base na metodologia de análise de conteúdo. A primeira parte do texto descreve os conceitos de cultura de Bauman. O objetivo é compreender os três conceitos que o autor elabora: o hierárquico, o diferencial e o genérico. A segunda parte do texto descreve o conceito de diferença de Brah. O Objetivo é compreender como operam internamente as diferenças dentro de um grupo sociocultural. A terceira parte do texto descreve a diversidade como princípio educativo na Proposta Curricular de Santa Catarina. O Objetivo é identificar os conceitos e os grupos socioculturais que a referida proposta curricular destaca e afirma. A quarta parte do texto descreve o trabalho pedagógico na perspectiva intercultural. O Objetivo é identificar que modelo de educação pode dar conta do conceito de cultura e das diversidades socioculturais. Nas considerações finais o autor conclui de que precisamos de uma visão e de uma educação intercultural.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura; diferença; diversidade como princípio formativo; educação intercultural.

1 I CULTURA COMO CONCEITO

O que é cultura? Para Bauman (2012, p. 18), trata-se de um conceito ambivalente; uma "ambivalência produtora de sentido, o alicerce genuíno sobre o qual se assenta a utilidade cognitiva de se conceber o habitat humano como o 'mundo da cultura', é entre 'criatividade' e 'regulação normativa'". Bauman (2012), identifica três contextos discursivos distintos e distingue três conceitos com significados correlatos, porém diferentes. Em um só termo, organiza três conceitos distintos: a cultura como conceito hierárquico, a cultura como conceito diferencial e a cultura como conceito genérico.

Herança da cultura grega e romana, o conceito hierárquico de cultura, tende a hierarquizar as pessoas pela cultura tida como superior ou ideal. O conceito hierárquico vê a cultura, no singular, consequentemente, o diferente não é reconhecido como cultura diferente, mas como cultura inferior. A cultura como conceito hierárquico é explicada por vários pressupostos:

> 1) – herdada ou adquirida a cultura é parte separável do ser humano, [...] ela partilha com a personalidade a qualidade singular de ser ao mesmo tempo a 'essência definidora e a característica existencial' descritiva da criatura humana; [...] 2) – a qualidade de um ser humano

> pode ser moldada e adaptada, mas também é possível ser abandonada, nua e crua, [...] largada e cada vez mais selvagem; [...] 3) – a noção hierárquica de cultura é saturada de valor. [...] existe uma natureza ideal do ser humano, e a ***cultura*** significa o esforço consciente, fervoroso e prolongado para atingir esse ideal [...]" (BAUMAN, 2012, p. 90-93, grifo do autor).

A cultura como conceito diferencial explica "as diferenças visíveis entre comunidades de pessoas (temporária, ecológica ou socialmente discriminadas)" (BAUMAN, 2012, p. 103). Apresenta como atributos ao longo da história: 1) – os seres humanos, mais que biológicos, são históricos, sociais e dinâmicos;

> 2) – [...] essas várias formas socioculturais que chegam a ser mutuamente exclusivas, podem corresponder a um só conjunto de condições não sociais (biológicas, natural-ambientais, ecológicas)"; [...] 3) – é logicamente incompatível com a noção de universais culturais; [...] 4) – rejeição enfática da universalidade cultural; 5) 'uma cultura' é, em primeiro lugar, uma comunidade espiritual, uma comunidade de significados compartilhados" (BAUMAN, 2012, p. 106-116).

O conceito diferencial de cultura considera que 'os sistemas culturais podem ser considerados, de um lado, produtos da ação e, de outro, influências condicionantes de novas ações'. A cultura, "é ao mesmo tempo uma entidade feita pelo homem e uma entidade que faz o homem; submete-se à liberdade humana e restringe essa liberdade; relaciona-se ao ser humano em sua qualidade tanto de sujeito quanto de objeto". Assume a relatividade como alicerce, rejeita padrões absolutos e universais. O conceito diferencial vê "as culturas", no plural. Não vê a cultura diferente como inferior. (BAUMAN, 2012, p. 128 -129).

A cultura como conceito genérico procura enfrentar "o problema da unidade essencial da espécie humana. O que se procura não é uma unidade biológica, pré-cultural, mas o alicerce teórico da relativa autonomia e peculiaridade da esfera cultural, em geral, e do conceito diferencial, em particular" (BAUMAN, 2012, p. 130). Atribui à própria cultura "a qualidade de característica universal de todos os homens, e apenas destes", [...] "é uma abordagem específica, totalmente humana, da tragédia da vida, arraigada, em última análise, na habilidade específica da mente humana de ser intencional, ativa e criativa" (BAUMAN, 2012, p. 133-134). A cultura e a sociedade, são históricas, socialmente geradas em estreita colaboração, "alimentando-se e ajudando-se, cada qual exteriorizando na realidade da outra a condição para seu próprio desenvolvimento".

> Quando cientistas sociais se põem a explorar a raiz comum de cultura e sociedade, a escolha mais certa e segura é a dotação psicológica humana. A decisão de concentrar as atenções nas qualidades gerais da percepção humana é o primeiro passo de um longo caminho que leva aos sofisticados píncaros do moderno estruturalismo semiológico de Lev Vygotsky, Jean Piaget ou Claude Lévi Strauss. [...] ser estruturado e ser capaz de estruturar parecem ser os núcleos gêmeos do modo de vida humano conhecido como cultura. [...] a peculiaridade do homem consiste em ser ele uma criatura geradora de

> estruturas e orientada para a estrutura. O termo 'cultura' no sentido genérico representa essa excepcional capacidade. [...] estrutura' significa apenas 'ser sistêmico' (em oposição a 'ser um agregado'), ou 'ser organizado' (como algo distinto de 'ser desordenado') (BAUMAN, 2012, p. 141-149).

Num sentido amplo, "podemos dizer que a cultura como qualidade genérica, como atributo universal da espécie humana, na condição que a distingue de todas as espécies animais, é a capacidade de impor ao mundo novas estruturas" (BAUMAN, 2012, p. 150).

> A contínua e infindável atividade da estruturação constitui o cerne da práxis humana, o modo de ser e estar no mundo. Para tocar em frente essa existência ativa, o homem recebe dois instrumentos essenciais – ***manus et lingua***, como disse são Tomás de Aquino; instrumentos e linguagem, na tradição marxiana (BAUMAN, 2012, p. 153).

Bauman nos ensina a termos um olhar mais amplo na nossa visão de mundo, em nossas atitudes e ações, especialmente na nossa tarefa de educadores. Com os três conceitos de culltura, nos oferece um instrumental de análise sobre e nas práticas sociais: com o conceito hierárquico percebemos como pessoas e grupos humanos subjugam outras pessoas e grupos humanos em nome de uma suposta cultura superior; com o conceito diferencial percebemos que de fato existem diferenças culturais nos diferentes grupos humanos, inclusive fruto de descriminações, mas que elas não existem a priori, foram construídas ao longo da história e não são eternas; precisam ser respeitas, não devem ser instrumentos de intolerância e sim palco de interações e recriação permanente. Com o conceito genérico, que atribui à própria cultura a qualidade de característica universal de todos os homens, e apenas destes, percebemos a essência da condição humana, sua possibilidade de transformação e desenvolvimento.

2 | DIFERENÇA SOCIAL E CULTURAL

Segundo Brah (2006, p. 331), os termos diferença, diversidade, pluralismo e hibridismo estão entre os mais debatidos e contestados. E pergunta: "Qual é a natureza das diferenças sociais e culturais, e o que lhes dá força? Como, então, a diferença 'racial' se liga a diferenças e antagonismos organizados em torno a outros marcadores como 'gênero' e classe'?" A partir desse questionamento, problematiza a questão do 'essencialismo', ("uma noção de essência última que transcenderia limites históricos e culturais") e argumenta contra "um conceito essencialista de diferença".

O "etnicismo [...] postula 'diferença étnica' como modalidade principal em torno da qual a vida social é constituída e experimentada" (BRAH, 2006, p. 331). Nessa visão as "necessidades culturais são definidas em termos amplos como independentes de outras experiências sociais centradas em classe, gênero, raça ou sexualidade" (BRAH, 2006, p. 337). A autora identifica nos discursos etnicistas o descuido com a questão da diferença inscrita nas relações sociais de poder. Embora reconhece as motivações, vê, muitas vezes,

o mesmo descuido no feminismo.

A partir da Conferência Internacional de Mulheres em Nairobi em 1985, da qual participou, Brah (2006, p. 340-341) analisa que “as questões levantadas pelos diferentes grupos de mulheres [...], serviram para sublinhar o fato de que os problemas que afetam as mulheres não podem ser analisados isoladamente do contexto de desigualdade nacional e internacional”. E acrescenta: “nosso gênero é constituído e representado de maneira diferente segundo nossa localização dentro de relações globais de poder. Nossa inserção nessas relações globais de poder se realiza através de uma miríade de processos econômicos, políticos e ideológicos”.

Brah (2006, p. 351), entende que “estruturas de classe, racismo, gênero e sexualidade não podem ser tratadas como ‘variáveis independentes’ porque a opressão de cada uma está inscrita dentro da outra – é constituída pela outra e é constitutiva dela”. Porém, observa que os diferentes discursos, organizações e lutas que não consideram todos esses elementos, não são necessariamente essencialistas em si, porque são construídas na prática social de determinados grupos, cuja condição de vida, produz uma identidade coletiva.

“As relações de poder entre homens e mulheres são vistas como a principal dinâmica da opressão das mulheres, levando às vezes quase à exclusão de outros determinantes como classe e racismo” (BRAH, 2006, p. 343). É o exemplo das “perspectivas feministas ‘radicais’ [que] parecem representar as capacidades reprodutivas das mulheres como indicadoras de certas qualidades psicológicas que são única e universalmente femininas” (BRAH, 2006, p. 343). Por outro lado, a visão ‘socialista’ de feminismo, entende que “[...] a natureza humana não é essencial, mas socialmente produzida. O significado de ser mulher – biológica, social, cultural e psiquicamente – é considerado uma variável histórica” (BRAH, 2006, p. 343).

No esquema analítico (para compreender a ‘diferença’) que Brah (2006, p. 359) elabora, não busca privilegiar o nível macro ou micro de análise, mas perceber “[...] como articular discursos e práticas inscreve relações sociais, posições de sujeito e subjetividades”.

A partir dessas questões, levanta uma problemática mais geral sobre a diferença como categoria analítica. “Eu sugeriria quatro maneiras como a diferença pode ser conceituada: diferença como experiência, diferença como relação social, diferença como subjetividade e diferença como identidade” (BRAH, 2006, p. 359).

Diferença como experiência: “contra a ideia de um ‘sujeito da experiência’ já plenamente constituído a quem as ‘experiências acontecem’, a experiência é o lugar da formação do sujeito” (BRAH, 2006, p. 360). Para a autora, apesar das limitações do método de conscientização para a ação coletiva, ela trouxe para o primeiro plano a ideia de que a experiência é uma construção cultural, processo de significação - uma prática de atribuir sentido, que constitui aquilo que chamamos de ‘realidade’. “Movimentos de mulheres têm tido como alvo dar uma voz coletiva às experiências pessoais das mulheres com forças

sociais e psíquicas que constituem a 'fêmea' em 'mulher' (BRAH, 2006, p. 359).

A experiência é um lugar de contestação; [...] "um espaço discursivo onde posições de sujeito e subjetividades diferentes e diferenciais são inscritas, reiteradas ou repudiadas" (BRAH, 2006, p. 361). Para a autora, "é essencial então enfrentar as questões de que matrizes ideológicas ou campos de significação e representação estão em jogo na formação de sujeitos diferentes, e quais são os processos econômicos, políticos e culturais que inscrevem experiências historicamente variáveis" (BRAH, 2006, p. 361). Para a autora, "o significado atribuído a um dado evento varia enormemente de um indivíduo para outro" (BRAH, 2006, p. 362).

Diferença como relação social: "o conceito de 'diferença como relação social' se refere à maneira como a diferença é constituída e organizada em relações sistemáticas através de discursos econômicos, culturais e políticos e práticas institucionais" (BRAH, 2006, p. 362).

No entendimento de Brah (2006, p. 363), a diferença como relação social não se trata apenas de uma "situação subordinada dentro de estruturas socioeconômicas e políticas de poder, mas também sublinha sistemas de significação e representação que constroem a classe como categoria cultural". As práticas culturais nas trajetórias históricas e circunstâncias materiais da classe, produzem identidades de grupo.

Diferença como subjetividade: de forma crescente foi sendo reconhecido que **"[...]** as emoções, sentimentos, desejos e fantasias mais íntimas da pessoa, com suas múltiplas contradições, não poderiam ser compreendidas puramente em termos dos imperativos das instituições sociais" (BRAH, 2006, p. 367).

Nessa perspectiva freudiana, "a subjetividade então não é nem unificada, nem fixada, mas fragmentada e constantemente em processo" (BRAH, 2006, p. 368). Diante das divergências entre as feministas sobre a importância ou problemas da psicanálises para o feminismo, entre as simpáticas, as críticas e as céticas sobre sua contribuição, Brah (BRAH, 2006, p. 368), defende uma visão articulada: [...] precisamos molduras conceituais que possam tratar plenamente a questão de que os processos de formação da subjetividade são ao mesmo tempo sociais e subjetivos; [...] socialmente produzidas (BRAH, 2006, p. 370).

*Diferença como identidade***:** para Brah (2006, p. 371), "questões de identidade estão intimamente ligadas a questões de experiência, subjetividade e relações sociais. Identidades são inscritas através de experiências culturalmente construídas em relações sociais".

> Toda formação discursiva é um lugar de poder, [...] constituído performativamente em práticas econômicas, políticas e culturais, e através delas. [...] as subjetividades de dominantes e dominados são produzidas nos interstícios desses múltiplos lugares de poder que se intersectam. O conceito de diferença, então, se refere à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e

resignificados” (BRAH, 2006, p. 373-374).

Para Brah (2006, p. 376), as opressões não devem ser compartimentalizadas e que o essencialismo requer uma contínua interrogação. “[...] em lugar disso formulemos estratégias para enfrentar todas elas na base de um entendimento de como se interconectam e articulam”.

3 | A DIVERSIDADE COMO PRINCÍPIO FORMATIVO

A Proposta Curricular de Santa Catarina (Santa Catarina, 2014), apresenta a diversidade como princípio educativo. Visa, no estado de Santa Catarina, o acesso da população ao direito à educação básica preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. A proposta em questão entende que “a concepção da Educação Básica como direito vem acompanhada de duas outras dimensões, imprescindíveis para sua realização: a ideia de uma educação comum e a ideia do respeito à diferença. [...] O conceito de comum se associa à noção de universal [...]” (Santa Catarina, 2014, p. 53).

Em termos conceituais, a proposta curricular alerta que “o conceito de diversidade está carregado de polissemia” (Santa Catarina, 2014, p. 54).

“A diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças” (Gomes, 2007, p.17, apud Santa Catarina, 2014, p. 54). A proposta curricular catarinense acrescenta que a diversidade não abrange apenas os grupos considerados excluídos – “[...] caracterizados como ‘os diferentes’, ‘os diversos’, ou seja, como aqueles que não atendem à norma ou ao padrão estabelecido a partir de uma identidade hegemônica como referência” (Santa Catarina, 2014, p. 54). A proposta considera que “a diferença está em todos nós. Somos pessoas únicas e em constante transformação num ambiente, também, em constantes transformações” (Santa Catarina, 2014, p. 55).

Esse direito à diversidade é resultado da organização e lutas dos movimentos sociais das últimas décadas e abrange um extenso leque de grupos sociais (Santa Catarina, 2014, p. 55). A proposta curricular em foco articula duas questões que podem parecer antagônicas, mas são em seus princípios, interdependentes: a questão do direito à diversidade e a questão da igualdade social. A igualdade social tem na diversidade cultural, além de um direito, uma riqueza de possibilidades e contribuições, e, a diversidade cultural, tem na igualdade social, o horizonte das interações socioculturais. Nessa perspectiva, a proposta curricular atribui à escola a tarefa de educar tendo a diversidade cultural e a igualdade social como conteúdo político e pedagógico.

Os grupos sociais, de forma organizada, tem cobrado do Estado uma política educacional que contemple “[...] a representação de suas identidades plurais no currículo escolar; o respeito a seus marcos históricos e civilizatórios; o reconhecimento de seus processos históricos sociais diferenciados [e] as suas concepções de educação e de escola

[...]" (Santa Catarina, 2014, p. 57). A proposta curricular atualizada em 2014 (Santa Catarina, 2014, p. 57), aponta os seguintes destaques de educação para a diversidade: relações de gênero; diversidade sexual (orientação sexual e identidade de gênero); educação ambiental formal; relações étnico-raciais; modalidades de ensino: a educação especial; a educação escolar indígena; a educação do campo e a educação escolar quilombola.

A cultura como local de construção socio-histórica vem ganhando espaço na agenda da educação pública, e isso é de fundamental importância "[...] tanto para a percepção dos sujeitos e suas múltiplas expressões identitárias, quanto pela necessidade do reconhecimento e afirmação de direitos civis, sociais e políticos desses mesmos sujeitos, historicamente excluídos" (Santa Catarina, 2014, p. 84).

A proposta curricular de Santa Catarina, pensando a diversidade como princípio educativo, para "[...] uma prática pedagógica democrática e igualitária" (Santa Catarina, 2014, p. 85), define o seguinte conjunto de conceitos e princípios: *a) educar na alteridade:* "pensar a alteridade é reconhecer que o outro é sempre uma relação, é romper com representações que o essencializam e fixam em uma categoria que o impede de demonstrar seu devir" (Santa Catarina, 2014, p. 85); *b) consciência política e histórica da diversidade:* "para respeitar as diversas formas de ser, existir, viver e produzir é preciso conhecer os processos históricos que produziram exclusões e desigualdades" (Santa Catarina, 2014, p. 86); *c) Reconhecimento, valorização da diferença e fortalecimento das identidades:* para uma educação integral faz-se necessário que sejam consideradas as múltiplas identidades dos sujeitos sociais (Santa Catarina, 2014, p. 87); *d) Sustentabilidade socioambiental:* visa o desenvolvimento sustentável, a preservação da diversidade da vida e das culturas, para as gerações atuais e futuras. "Espera-se que a sustentabilidade socioambiental numa dimensão política da educação do cuidado com o sujeito, com o meio ambiente local, regional e global possa ser incorporada na realidade administrativo-pedagógica, social, estrutural e educacional" (Santa Catarina, 2014, p. 88); *e) Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas:* combinado com a liberdade pedagógica para o professor cumprir sua tarefa educativa e das propostas pedagógicas já desenvolvidas, indica a necessidade da inovação pedagógica para dar conta das demandas da diversidade como princípio formativo (Santa Catarina, 2014, p. 88); *f) Laicidade do Estado e da escola pública catarinense:* entende a religião como manifestação de foro íntimo. Visa a liberdade religiosa e o respeito às diferentes religiões. Define o ensino crítico pautado no conhecimento das diferenças ciências como responsabilidade da escola. "Os fenômenos religiosos na escola laica precisam ser analisados criticamente como os demais fenômenos, não podendo ser referência para sustentação de valores, visões de mundo, comportamentos ou atitudes homogeneizantes" (Santa Catarina, 2014, p. 88); *g) Igualdade de direitos para acesso, permanência e aprendizagem na escola:* constituem direitos educacionais que devem ser garantidos com protagonismo dos sujeitos, considerando suas diferenças culturais e individuais, e seus conhecimentos (Santa Catarina, 2014, p. 89).

No entendimento estabelecido na proposta curricular, “é imprescindível que os membros da escola conheçam as políticas públicas e os documentos políticos e legais, que garantem a igualdade de direitos para os grupos sociais excluídos, efetivem-se nas práticas pedagógicas e contribuam para tanto” (Santa Catarina, 2014, p. 89).

> Isto significa dizer que a escola vai além de garantir acesso a todas as pessoas, o que implica em práticas pedagógicas livres de preconceitos e discriminações. Ao se discutir o PPP da escola é de fundamental importância considerar que a igualdade de direitos pressupõe o direito à diferença. É importante salientar que o direito à igualdade avançou nas questões políticas e legais, mas é crucial que a escola compreenda o direito à igualdade nas questões pedagógicas. Um exemplo de direito à igualdade na questão pedagógica é reconhecer a capacidade universal de aprender de todos como ponto de partida e compreender que existem diferenças nos processos de aprendizado dos estudantes. Outro exemplo de direito à igualdade é trabalhar o conhecimento escolar a partir de uma visão intercultural, na qual diversos grupos sociais e culturais são contemplados em sua história, geografia, entre outras áreas do conhecimento (Santa Catarina, 2014, p. 89).

4 | EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA

Vicentini; Gasparin (2009), com citações de diversos outros autores - Candau (2000 e 2005), Freire (1978 e 2005), Silva (2007), Sacristán (1997), Chauí (2006), Machado (2002), Gonçalves (2002), McLaren (2000 e 2001), Fleuri (2000 e 2003), Abramowicz e Moll (2003), Forquin (1993) e Stuart Hall, buscam apontar as possibilidades e a necessidade da sistematização de ações didáticas na educação escolar para reconstrução de um novo cenário social a partir de um trabalho pedagógico intercultural.

Constatam que o homem, pelo trabalho, é capaz de transformar a natureza, e, pela linguagem, capaz de socializar os significados das representações simbólicas, tornando possível a cultura, em permanente movimento de criação e recriação. Apontam a importância da educação para a socialização do homem e sua humanização que inicia e se desenvolve pela convivência com outras pessoas.

As autoras identificam na cultura, produto da humanidade, uma construção histórica e diversa; pelas características dos espaços geográficos do planeta em que os povos se estabeleceram e desenvolveram seus modos de vida - não foi criado apenas uma cultura, mas diferentes culturas, forjadas pelas relações de poder. Apontam que a globalização econômica intensifica o encontro entre elas, pela invasão e dominação cultural ou pela interação com trocas e enriquecimento mútuo, ou por ambas as formas, produzindo uma multiplicidade cada vez maior de culturas na sociedade contemporânea, tornando-a mais complexa e plural nos diversos aspectos: de gênero, classe, sexualidade, etnia e nacionalidade. Percebem que a globalização neoliberal força a homogeneização pela cultura dominante. A constatação que as autoras fazem da escola e do currículo escolar apontam que prevalece nas práticas pedagógicas a visão monocultural hegemônica,

baseadas no etnocentrismo, que reflete a hegemonia da cultura dominante sobre as demais, perpetuando as desigualdades sociais.

As autoras concluem propondo uma prática pedagógica intercultural na educação escolar com projeto intencional de interação com enriquecimento mútuo entre pessoas de culturas diferentes, abrindo caminho para novas relações sociais, que além de reconhecer e respeitar identidades culturais construídas historicamente permitam a interação e a construção de novas e mais enriquecidas identidades culturais, plurais, democráticas, no continuado hibridismo das identidades culturais das pessoas e dos povos, na busca de um mundo mais justo e humanizado.

As autoras produzem uma síntese animadora e desafiadora para as possibilidades da prática pedagógica da educação escolar. Animadora porque leva à percepção de que o conflito das diferenças culturais pode ser um espaço, não de subordinação, dominação e homogeneização, mas de troca entre as diferentes culturas, de afirmação dos dominados e de sensibilização dos dominadores, na busca de novas interações entre os diferentes e desiguais, produzindo rupturas e transformações na realidade vigente. Essa possibilidade animadora implica o desafio de colocar em prática a teoria revolucionária, ao desafiar a transformação dos currículos e das práticas pedagógicas.

Para Candau (2012, p. 239 -246), as questões de igualdade e diferença constituem polos que devem ser articulados de “tal modo que um remeta ao outro” e propõe a interculturalidade crítica como concepção pedagógica capaz de “construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados”. Em seu grupo de pesquisa desenvolveu (conforme apêndice A) um mapa conceitual na perspectiva da educação intercultural crítica, constituído de “quatro categorias básicas: sujeitos e atores, saberes e conhecimentos, práticas socioeducativas e políticas públicas”.

> A primeira categoria, ***sujeitos e atores***, refere-se a promoção de relações tanto entre sujeitos individuais quanto entre grupos sociais integrantes de diferentes culturas. A interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, e a construção da autoestima, assim como estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais. Quanto a categoria de ***saberes e conhecimentos,*** [...] conhecimentos esta constituído por conceitos, ideias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes ciências. Esses conhecimentos tendem a ser considerados universais e científicos, assim como a apresentar um caráter monocultural. Quanto aos saberes, são produções dos diferentes grupos socioculturais, estão referidos as suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo. São concebidos como particulares e assistemáticos. [...] A categoria ***práticas socioeducativas***, referida a interculturalidade, exige colocar em questão as dinâmicas habituais dos processos educativos,

muitas vezes padronizadores e uniformes, desvinculados dos contextos socioculturais dos sujeitos que deles participam e baseados no modelo frontal de ensino-aprendizagem. Favorecem dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica, a utilização de múltiplas linguagens e estimulam a construção coletiva. A quarta categoria, ***políticas públicas***, aponta para as relações dos processos educacionais com o contexto político-social em que se inserem. A perspectiva intercultural critica reconhece os diferentes movimentos sociais que vem se organizando, afirmando e visibilizando questões identitárias. Defende a articulação entre políticas de reconhecimento e de redistribuição, não desvinculando as questões socioeconômicas das culturais e apoia políticas de ação afirmativa orientadas a fortalecer processos de construção democrática que atravessem todas as relações sociais, do micro ao macro, na perspectiva de uma democracia radical. (CANDAU, 2012, p. 245-246, grifos do autor)

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que precisamos de uma visão e de uma educação intercultural. A visão no sentido de serem percebidas, reconhecidas e respeitadas as diferenças e as identidades culturais de cada grupo social e de cada pessoa; a educação intercultural, tendo a diversidade como princípio formativo, no sentido da valorização das diferenças culturais na práxis pedagógica e na interação entre as diferentes culturas no processo de desenvolvimento da cultura de toda a humanidade.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaios sobre o conceito de cultura.** Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação**. *Cad.Pagu*[online]. Campinas, Unicamp, 2006, n.26, pp. 329-376.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>. Acesso em 17 ago. 2015.

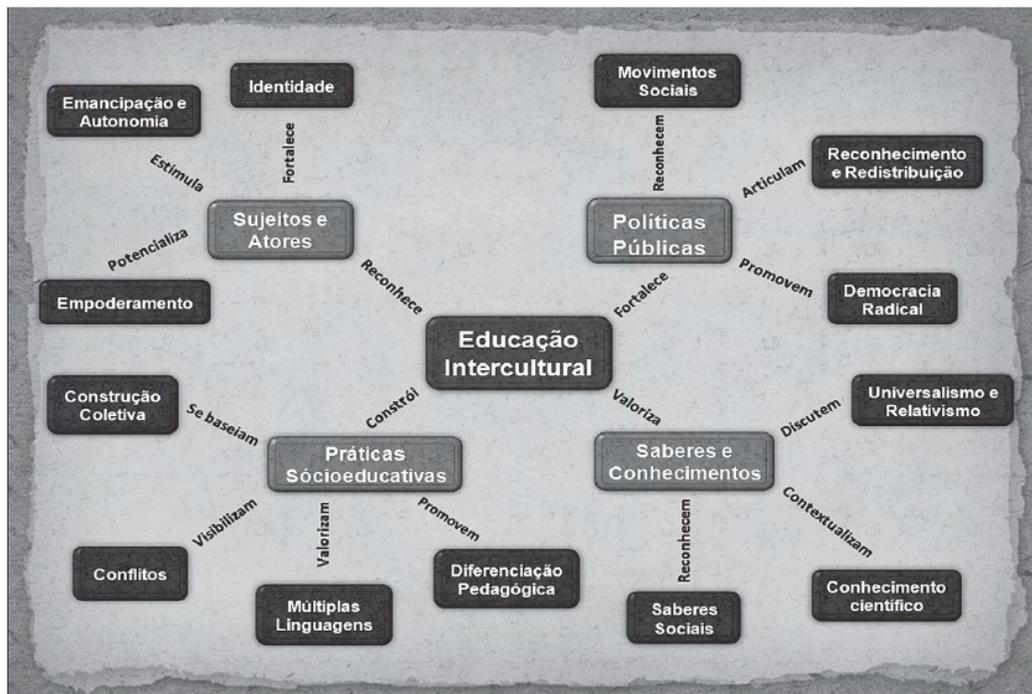
CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. ***Educ. Soc.*****, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012**. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular**. 2014. Disponível em: <http://www.propostacurricular. sed. sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf>. Acesso em 17 ago. 2015.

VICENTINI, Dalva Linda; GASPARIN, João Luiz. **O Trabalho Pedagógico na Perspectiva Multi/intercultural:** em busca de ações didáticas. Seminário de Pesquisa do PPE da Universidade Estadual de Maringá. Maringá. 08 e 09 de 2009.

APÊNDICE A - MAPA CONCEITUAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA

(CANDAU, 2012, p. 250).

CAPÍTULO 8

LINGUAGEM E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: SOBRE OS SENTIDOS DO ENSINO EM ESCOLAS DO CAMPO NA TRANSAMAZÔNICA

Data de aceite: 04/07/2022

Raquel Lopes
Professora Associada da Faculdade de Etnodiversidade/Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal – UFPA/Campus de Altamira
http://lattes.cnpq.br/9098784864472422

Alanne Rainer R. Nascimento
Estudante do 6º período do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal – UFPA/Campus de Altamira
http://lattes.cnpq.br/9098784864472422

Mateus da Silva Oliveira
Estudante do 6º período do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal – UFPA/Campus de Altamira
http://lattes.cnpq.br/9098784864472422

RESUMO: O trabalho examina, a partir de dados de duas escolas de diferentes municípios da Transamazônica, aspectos da realidade do atendimento escolar especificamente no que concerne ao ensino de língua portuguesa, indagando-se por que os alunos não alcançam os objetivos de aprendizagem previstos para o nível (série/ano) em que se encontram matriculados. A metodologia utilizada na produção do material empírico analisado consistiu em observação direta no local, entrevistas e análise documental. Os resultados preliminares da pesquisa apontam uma constelação de fatores interferindo diretamente nos processos de ensino e aprendizagem, que podem ser agrupados em duas categorias: 1) fatores de natureza estrutural (condições do espaço físico da escola e do transporte escolar, situação trabalhista e formação profissional dos docentes, precariedade ou inexistência de material didático; e 2) fatores de ordem pedagógica (currículo, metodologias e relação entre professor, estudantes e comunidade). A investigação aqui proposta se ocupa apenas da segunda ordem de fatores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo, Língua portuguesa, Colonialismo, Emancipação.

1 | INTRODUÇÃO

Neste trabalho fazemos uma reflexão a respeito de certos aspectos da realidade do atendimento escolar ofertado a comunidades rurais, na região da Transamazônica, no sudoeste do Pará, com foco no ensino de língua portuguesa em duas escolas de educação básica do campo dos municípios de Anapu e Brasil Novo. Sabemos que resultados insatisfatórios de proficiência em leitura e escrita não são uma especificidade de escolas do campo, mas fizemos esse recorte em função da nossa condição de pertencimento a esse universo.

Partimos do pressuposto de que não nascemos humanos, mas nos humanizamos por meio de processos de socialização de que participamos ao longo da vida, dentre os quais ocupa um lugar central a educação escolar. Daí a importância estratégica do caráter humanista,

democrático e emancipatório que essa educação precisa assumir de modo que os sujeitos envolvidos tenham condições de usufruir adequadamente do legado sociocultural e dos avanços político-econômicos alcançados pela humanidade, partilhando do acesso a bens materiais e simbólicos necessários à plena realização da nossa vocação humana.

Para os fins previstos neste texto, assumimos pelo menos três desdobramentos da perspectiva aqui adotada: 1) o campo é lugar de vida e, logo, seus moradores são sujeitos de direito que como tal precisam ter atendida sua demanda por educação escolar; 2) essa educação precisa ser pautada no conhecimento da realidade local e no reconhecimento de suas especificidades de modo a fortalecer os projetos de vida e de futuro das comunidades do campo; e 3) o trabalho pedagógico com a linguagem pode e precisa contribuir para o "convívio republicano" (RANGEL, 2010).

Este texto está organizado em quatro seções.

Na primeira, trazemos de forma mais contextualizada alguns pressupostos teórico-metodológicos que balizaram tanto a produção quanto a análise dos dados; tratamos de nossa concepção de educação, de linguagem/língua e de ensino. Em seguida, na segunda seção, fazemos uma discussão sobre "ruralidades" (PESSOA, 2006) tentando problematizar concepções ingênuas e romantizadas das realidades do campo para tentarmos proceder de outra forma. Na terceira seção apresentamos o contexto das escolas pesquisadas e alguns dados dessa realidade focando no ensino de língua portuguesa, apontando certos limites dessa ação que podem ajudar a entender o quadro de "fracasso escolar" de que ela se reveste e, finalmente, na última parte, buscamos problematizar essas questões provocando o leitor a pensar em outras formas de atuação, que requerem a reinvenção de nossas práticas.

2 | CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO, DE LINGUAGEM/LÍNGUA E DE ENSINO

> *Para que a sociedade seja feliz e o povo tranqüilo nas circunstâncias mais adversas, é necessário que grande parte dele seja ignorante e pobre. O conhecimento não só amplia como multiplica nossos desejos [...] Portanto, o bem-estar e a felicidade de todo o Estado ou Reino requerem que o conhecimento dos trabalhadores pobres fique confinado dentro dos limites de suas ocupações e jamais se estenda (em relação às coisas visíveis) além daquilo que se relaciona com sua missão. Quanto mais um pastor, um arador ou qualquer outro camponês souber sobre o mundo e sobre o que é alheio ao seu trabalho e emprego, menos será capaz de suportar as fadigas e as dificuldades de sua vida com alegria e contentamento.* Bernard Mandeville (*apud* THOMPSON 1998, p. 15)

Por limitações de espaço, vamos delimitar brevemente as concepções de educação, de língua/linguagem e de ensino em que se fundamentam as reflexões que deram origem a este trabalho. Em linhas gerais, nossa visão de educação se baseia medularmente na concepção defendida por Paulo Freire (FREIRE, 1967; 2016 [1975]), segundo a qual a

educação é a possibilidade de encontro dos seres humanos com o que de mais humano pode existir em uma cultura. Podemos entender essa afirmação tanto no sentido um pouco abstrato de uma busca constante pela realização da vocação humana, pela liberdade de pensamento e de ação, quanto em termos bem concretos de atendimento a necessidades básicas para a manutenção da vida, porque, como nos diz este autor, “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1967, p. 35).

Direcionando a discussão para o contexto escolar, ainda de acordo com Freire (2016 [1975]), a educação é o encontro entre sujeitos que estudam, se ensinam e aprendem mutuamente, porque são todos portadores e produtores de saberes. Mesmo crianças muito pequenas já têm percepções próprias sobre o mundo e aos poucos vão se tornando capazes de formular e expressar essas percepções. Faz parte da aventura humana dizer de si, da vida e do mundo. E isso se faz pela mediação da linguagem. Numa relação educativa, cabe ao professor, na condição de sujeito mais experiente, a responsabilidade pela condução horizontalizada do processo pedagógico, de modo a viabilizar a justa partilha desse bem simbólico, a linguagem, propiciando ao conjunto dos estudantes o acesso a níveis cada vez mais ampliados de elaboração da experiência humana – sem o que não se realiza a humanização como condição ontológica.

Assim, a linguagem não pode ser tomada de forma estanque, seja como suposto dispositivo especular do pensamento e meio de sua mera expressão (como queriam filósofos racionalistas nos quais se inspira boa parte de nossa tradição gramatical), seja como código autorregulável de comunicação (como supõem defensores de um estruturalismo engessado e pouco operativo). Embora apresente em certa dimensão as nuances apontadas acima, a linguagem é e está para muito além disso: trata-se de uma espécie de prerrogativa eminentemente humana que nos permite criar realidades, elaborar a experiência humana, projetar mundos e relações praticamente ao infinito. E é justamente por ser esse fantástico sistema de representação do real que a linguagem nos faz seres simbólicos, capazes de significar continuamente a vida, o mundo e nossas relações. Diferentes agrupamentos humanos, ao longo da história de nossa espécie, se apropriam desse mecanismo por meio da invenção de línguas diferentes (EVERETT, 2019).

Línguas específicas são atualizações sociohistoricamente determinadas dessa invenção humana que permitem a diferentes povos produzir cultura e elaborar a memória da experiência que torna viável a vida coletiva. No Brasil, por razões históricas da colonização bastante conhecidas, que infeliz e tragicamente eliminou boa parte da diversidade linguística originária aqui existente, o português é a língua oficial de maior abrangência e de uso institucionalizado nos mais diferentes espaços sociais. Assim, é a língua a ser ensinada na escola. E o que vem a ser o ensino de uma língua a pessoas que são falantes dessa língua? A que e a quem serve a forma como esse ensino vem sendo praticado ao longo da nossa história como país? Contra quem se mantêm praticamente inalterados padrões de ensino seculares, mesmo depois de tantas descobertas das Ciências da Linguagem (BATISTA,

1997; BRITTO, 1997; ANTUNES, 2003; BAGNO, 2002; BORTONI-RICARDO, 2004) evidenciando a ineficácia do paradigma bancário de educação baseado na transmissão de uma metalinguagem gramatical? Como lidar com a diversidade linguística na educação do campo sem ignorar nem estigmatizar os dialetos rurais e sem negar aos estudantes dessas comunidades o acesso aos bens culturais produzidas na e por meio da língua escrita?

Ao longo deste texto tentaremos exercitar possibilidades de respostas a esses questionamentos a partir da análise de alguns aspectos da realidade concreta de três escolas de educação básica do campo, muito mais na perspectiva do estabelecimento de uma tensão dialética entre diferentes leituras do que propriamente do fornecimento de uma solução. Gostaríamos, no entanto, de antecipar um posicionamento: compreendemos que há diferenças consideráveis entre "ensinar português" e "educar em língua materna".

3 I EDUCAÇÃO DO CAMPO E RURALIDADES EM DEBATE

Nesta seção problematizamos os resquícios de visões ainda romantizadas do mundo rural, que o tomam como uma realidade homogênea e, até certo ponto, estagnada, reforçando estereótipos e dificultando sobremaneira a superação de certos 'vícios' analíticos. Como alerta Pessoa (2006, p. 173), boa parte de projetos, programas e políticas públicas voltados a comunidades rurais carrega uma espécie de 'pecado original', que consiste basicamente em supor conhecer *a priori* a realidade e os problemas dessas comunidades e possuir as soluções para resolvê-los. Para ilustrar essa situação, este autor conta uma experiência que ele e sua equipe de trabalho viveram:

> No final dos anos 1990, um grupo de professores e alunos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás desenvolvia um trabalho de EJA no Assentamento Tijuqueiro em Morrinhos-GO, quando, em certo dia, em plena aula, fomos surpreendidos pela manifestação acintosa de alguns alunos que acabou tendo o consentimento de toda a turma: "Não aguentamos mais fazer contas de leite", disseram eles. Para nós, a melhor maneira de adequarmos o desenvolvimento das quatro operações matemáticas à realidade dos alunos era trabalhar com a produção, beneficiamento, consumo, comércio de leite. Não percebíamos que aquilo era uma superposição fatigante, uma vez que isso já era praticamente todo o cotidiano de trabalho daqueles destinatários de EJA. Tivemos, então, que reorientar o trabalho pedagógico, pois estávamos claramente diante da conclusão de que o rural estava mais em nossas cabeças do que na deles. Com aquele episódio vimo-nos em meio a um universo mais amplo de discursos, projetos e relatos de "lutas camponesas" elaboradas em espaços distantes daqueles de atuação dos trabalhadores rurais. Muitas vezes nem mesmo lhes é dada a possibilidade de fornecer a sua própria gramática. Nomes, definições e encaminhamentos são comumente decididos por pessoas e agências que não têm sensibilidade ou paciência para lidar com a diversidade de manifestações do rural e criam as suas próprias, mais simplificadas e supostamente mais lógicas ou politicamente mais corretas para falarem do rural. (PESSOA 2006, p. 173)

Apesar de inegáveis conquistas das lutas do movimento nacional por uma educação

do campo condizente com a realidade das comunidades rurais[1], que resultou na criação de programas e políticas públicas importantíssimas, como o PRONERA e o PROCAMPO (MOLINA; SÁ, 2011; ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011), por meio dos quais foram ampliadas as condições de oferta de atendimento escolar, houve grande impulso à formação docente por meio das licenciaturas em educação do campo, foram construídas ou melhoradas muitas escolas localizadas em áreas rurais, avançamos pouco no trabalho propriamente pedagógico, entre outros motivos, porque continuamos por demais apegados ao 'pecado original' acima mencionado; continuamos, de certa forma, presos a um ideário pré-fabricado de mundo rural que ainda alimenta nossas práticas. Trazemos de fora, geralmente da universidade, inúmeras leituras e interpretações do mundo rural alheias à tessitura do real em que se movem os sujeitos do campo e acreditamos, sinceramente, estar fazendo o melhor por eles. Mas não os ouvimos, não os vemos e não os sentimos como de fato são, e sim como pensamos que sejam. Continuando com Pessoa, e fazendo um exercício de suspensão dos nossos juízos de valor, precisamos nos abrir para outras formas de atuação orientadas não pela certeza de nosso saber apriorístico, mas por um olhar "pesquisante".

E nessa perspectiva, de orientar nossa ação por um prisma de indagação, de pergunta e não de certezas previamente fabricadas sobre o mundo rural, o projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira tem como eixo estruturante atividades de pesquisa (Seminário de Tempo-Universidade e Seminário de Tempo-Comunidade) em torno das quais se articula todo o processo de formação ao longo dos seus quatro anos. Estes seminários abrem e encerram, respectivamente, os oito períodos letivos do curso e são espaços de formação em pesquisa, desde o planejamento (elaboração e orientação do Plano de Estudos, em sala de aula), passando pela realização da pesquisa em si, pela elaboração do relatório (na comunidade) até a colocação em comum (tanto na Universidade, quanto na comunidade).

Os estudantes foram, desde os primeiros contatos com a proposta do Curso, convidados a se inserir na dinâmica da formação por alternância[2] como pesquisadores de sua própria realidade. Para muitos deles, inicialmente, isso pareceu estranho, uma vez que como moradores de suas comunidades acreditavam conhecer completamente a realidade em que viviam. Com as leituras e problematizações vivenciadas na Universidade, mas especialmente após sua primeira reinserção na comunidade como estudantes da

---

1 Uma das conquistas que podemos citar na luta por uma Educação do Campo é justamente a expansão do Ensino Superior ao longo da Transamazônica e Xingu. No ano de 2014, foram iniciadas 03 turmas de Educação do Campo, 02 com ênfase em Ciências da Natureza nos municípios de Pacajá e Brasil Novo e 01 em Linguagens e Códigos no município de Altamira. Em 2015, foram ofertadas mais quatro turmas: em Placas e Brasil Novo (Linguagem e Códigos), Anapu e Senador José Porfírio (Ciências da Natureza). Em 2016, foram ofertadas três turmas: Gurupá (Linguagem e Códigos), Medicilândia e Uruará (Ciências da Natureza).

2 "A alternância pode ser tomada não só como um importante método de formação docente, mas também como uma estratégia com relevante potencial de promoção de significativa interação entre ensino e pesquisa na Educação Básica, considerando fortemente as condicionantes socioeconômicas da relação pedagógica. A alternância promove ainda uma permanente e constante interação no processo de formação docente entre a universidade e as escolas do campo nas quais atuam os educadores em formação nas Licenciaturas" (MOLINA, 2017, p. 598).

Licenciatura em Educação do Campo e na condição de pesquisadores-participantes, foram se dando conta do quanto tinham a reaprender sobre seus próprios lugares. De acordo com Verdério (2018),

> Nesta perspectiva, a pesquisa no regime de alternância é potencializada e é potencializadora da necessária relação entre ensino, pesquisa e extensão na Educação Superior e em especial na sua interface com a Educação do Campo. O tempo universidade e o tempo comunidade, e a relação entre ambos, são concebidos como espaços de práxis e, assim, das relações entre teoria e prática e entre trabalho manual e trabalho intelectual. Neste aspecto, a pesquisa é compreendida como um contínuo que integra todo o processo formativo, em que reflexões coletivas são produzidas como parte de processos de compreensão e intervenção mais qualificados na realidade (VERDÉRIO, 2018, p. 165).

Nesse exercício permanente de se distanciar da sua realidade imediata para estranhá-la, os estudantes foram criando condições de reconfigurar suas percepções a partir das experiências de pesquisa e de reflexão sobre esse processo e seus produtos, desnaturalizando algumas visões, problematizando certas situações e, sobretudo, se abrindo para novas aprendizagens a respeito de seus próprios lugares de pertencimento, começando a se pensar como sujeitos políticos com possibilidades de atuação consequente na busca pelas transformações necessárias a uma vida justa. A relação com a escola de suas comunidades se transformou a partir da assunção desse olhar "pesquisante" (PESSOA, 2006).

De acordo com o Guia de Tempo-Comunidade do Curso de Educação do Campo (UFPA 2015 a), a articulação de saberes por meio da Alternância entre Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade visa provocar mudanças curriculares necessárias de modo a aproximar as escolas de educação básica do território Transamazônica e Xingu do conceito de Educação do Campo, repensando as formas de organização do trabalho pedagógico ora vigentes e seus limites, num processo de construção coletiva acerca das mudanças possíveis, envolvendo docentes, pais, estudantes, lideranças, gestores, etc., tanto no nível da melhoria das condições de trabalho, quanto no nível das situações de ensino/aprendizagem.

Assim, no 1º Tempo-Comunidade foi realizada uma investigação inicial acerca do território em que a educação básica do campo se dá, cujo foco foi a comunidade e as famílias a quem a escola se destina, visando conhecer aspectos da sua realidade sociohistórica, cultural e econômica. No 2º Tempo-Comunidade, a investigação incidiu no espaço escolar, buscando-se compreender as condições de trabalho dos/as professores/as, as práticas curriculares que orientam o trabalho pedagógico, a ausência ou presença de características dos modos de vida tradicionais no currículo escolar. No 3º Tempo-Comunidade, a pesquisa teve como foco as situações de ensino e aprendizagem n áreas de Linguagem e envolveu os sujeitos diretamente implicados no ensino (professores e estudantes) e teve como objetivo verificar se e como a situações didáticas na área de

Linguagem dialogam com o contexto e as identidades dos sujeitos.

Na próxima seção, apresentamos alguns dados referentes à situação do ensino de linguagem em duas escolas, cada uma pertencente a um município de moradia de dois dos autores deste trabalho, Brasil Novo e Anapu, a partir de Nascimento (2020) e Oliveira (2020).

4 | O CONTEXTO DO ENSINO DE LINGUAGEM EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA REGIÃO DA TRANSAMAZÔNICA

4.1 Escola Municipal de Ensino Fundamental Boa Esperança/Brasil Novo

A EMEF Boa Esperança está situada no Travessão da 16 do Munícipio de Brasil Novo. Conta com apenas dois professores que atendem a um total de 71 alunos do primeiro ao nono ano. O espaço físico é simples, apresenta uma estrutura antiga, pequena, não possui nenhum espaço de lazer, não tem e biblioteca nem sala de leitura. Os recursos de materiais disponibilizados, segundo a professora de Língua Portuguesa, não são suficientes para atender a demanda, sendo necessário que a escola promova vendas (bombons, chopp, sorvetes, salgados e outros) para arrecadar dinheiro e poder adquirir os materiais didáticos utilizados pelos professores.

O currículo e o projeto político-pedagógico da escola são dissociados da realidade dos alunos camponeses que a escola atende, sendo apenas uma 'xerox' de currículo das escolas urbanas; não se trabalha a diversidade, a realidade e as especificidades destes alunos; não há conexões entre conteúdos, metodologias e a realidade da comunidade; os saberes locais são ignorados na escola.

Na proposta pedagógica da área de Linguagem, a literatura vem inclusa na disciplina de Língua Portuguesa, obedecendo as mesmas matrizes de competências e as habilidades da escola urbana. As atividades de língua portuguesa aparecem de forma fragmentada, seguindo a lista de conteúdos (tópicos de gramática) enviada pela Secretaria Municipal de Educação.

A concepção de língua/linguagem presente na proposta da escola reflete a tradição gramatical (BAGNO, 2002) que se pauta em "ensinar aos alunos a ler e escrever de forma correta". Apesar de se apresentar o objetivo de alfabetizar os alunos trabalhando o processo de letramento, a escola não possui um projeto específico para isso. A estratégia utilizada pelas professoras para estimular a prática da leitura é o empréstimo de livros seguido da produção de resumos e de análises críticas. Uma professora de Língua Portuguesa da escola relatou que a grande dificuldade de trabalhar a linguagem é conseguir com que os alunos leiam. Para incentivá-los, ela promove rodas de leituras em sala de aula, e cobra leitura mediante a atribuição de nota. Embora se mostre preocupada com a proficiência em leitura, essa docente afirmou em entrevista que prefere trabalhar a parte gramatical com

os alunos.

Os professores afirmam que trabalhar com turmas multisseriadas dificulta o processo de aprendizagem dos alunos, e que turmas seriadas facilitariam o trabalho docente, pois diminuiria a dispersão dos alunos em sala de aula. Eles se ressentem da falta de uma estrutura física melhor, que oferecesse ambientes como bibliotecas e outros espaços para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Em entrevistas realizadas com cinco alunos dessa escola, eles disseram que a maior dificuldade nos conteúdos de Língua Portuguesa é na parte gramatical, e destacaram dificuldades no uso de pontuações, na classificação das palavras e acentuação gráfica. Quando perguntados a respeito de alguma relação entre essas aulas e seus modos de vida, disseram não lembrar de nenhum momento em que a vida do campo, sua realidade ou características da comunidade tenham sido debatidas. Não demonstram muito apreço pela área de linguagem e consideram as aulas de gramática “chatas” e os conteúdos difíceis de aprender.

4.2 Escola Municipal de Ensino Fundamental São José II/Anapu

A escola Municipal de Ensino Fundamental São José II está localizada no Travessão do Santana, km 30, área rural do município de Anapu, cuja sede encontra-se às margens da BR 230, Transamazônica à altura do quilômetro140, no sentido Altamira/Marabá. Esta escola foi inaugurada em 03 de março de 1993, o prédio era de madeira e contava com apenas uma sala de aula e uma cozinha, que também funcionava como “secretaria escolar”. Em abril de 2010, houve uma ampliação do espaço físico, que passou a abrigar quatro turmas multisseriadas, englobando do 1° ano ao 9° ano, atendendo a um total de 181 alunos. Em 2014 iniciou-se o acolhimento de turmas do Pré-Escolar).

Seu corpo escolar é constituído por 23 funcionários, sendo apenas onze efetivos, assim distribuídos: dentre esses efetivos, oito serventes, uma auxiliar administrativa e duas professoras. A coordenadora pedagógica é contratada, assim como os vigias e os demais professores; destes, apenas está cursando Educação do Campo, os demais são formados em Pedagogia.

Em termos de acessibilidade, a escola conta com uma rampa para cadeirantes, entretanto não há banheiros adaptados. Não há refeitório (nem local para os estudantes realizarem suas refeições), não tem quadra esportiva (as aulas de educação física acontecem em um campo de futebol ao lado da escola); não existe biblioteca, nem sala de leitura.

Quanto ao seu Projeto Político Pedagógico, esta escola segue um modelo urbanizado, que é uma espécie de cópia do PPP da escola-sede (as escolas rurais quase todas são anexas a uma escola da cidade). Neste documento, não se encontra nenhuma relação com o espaço local, nem com seus sujeitos, tempo; história, nada. Quanto à questão do letramento, as professoras entrevistadas dizem que não há projeto

ou conjunto de estratégias claramente definidas para este contexto escolar. O currículo utilizado é urbanocêntrico, sem qualquer vínculo local e sem tentativas de atendimento às necessidades educacionais dos povos camponeses.

Das duas professoras entrevistadas, uma afirma que ser professora sempre foi um dos seus sonhos, diferentemente da outra educadora, que começou a dar aula ainda na adolescência porque uma tia sua a convidou para trabalhar na escola da comunidade já que não havia educador disponível e, embora tivesse estudado apenas até a 7° série, ocupou a vaga. Quanto as suas condições de trabalho, as duas educadoras são contratadas. Elas dizem que a organização de seus trabalhos se baseia no diálogo, apesar de seus alunos relatarem outra coisa.

As educadoras que participaram desta pesquisa demonstram ter consciência da necessidade de melhoria na educação que é ofertada no campo atualmente. Comentam que até realizam adaptações em seus conteúdos de forma a melhor atender seus alunos. Porém, em conversa informal durante as observações realizadas no espaço escolar, uma das educadoras compartilhou que para quem é contratado não há muito que se fazer além de seguir as ordens enviadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Em entrevista com alunos desta escola a respeito das aulas de língua portuguesa, um deles disse: *A minha professora de língua portuguesa ela quase não explica. Ela só escreve no quadro e deixa todos com dúvidas*. O sentimento de pouco caso expresso na resposta deste aluno revela a face 'bancária' da educação ofertada nesta escola, paradigma no qual, conforme Paulo Freire, "Em lugar de comunicar-se, o educador faz *comunicados* e *depósitos* que os educandos recebem pacientemente, memorizam e repetem." (FREIRE, 2016, p. 112 [1975]).

Quanto aos conteúdos trabalhados, à pergunta sobre possíveis relações com os modos de trabalho de sua família e com natureza, o ambiente local, um estudante respondeu: "Não tem relação. Porque o conteúdo das matérias não fala sobre o campo". Outro educando comentou: "Teve um conteúdo que falava sobre o desmatamento para fazer pasto para criação de gado, e isso já aconteceu no modo de trabalho da minha família". A temática do desmatamento vem sendo trabalhada em sala de aula há um bom tempo, porém não de uma forma que se aproxime do modo de vida dos alunos e suas famílias.

As professoras entrevistadas afirmam preferir trabalhar conteúdos de gramática a tentar usar o texto como unidade de ensino e justificam essa opção dizendo que os alunos têm muita dificuldade de leitura, então, para elas é mais fácil ensinar gramática. Mesmo quando aparece um tema interessante, como o desmatamento, o texto é utilizado apenas como pretexto para identificação de classes de palavras e funções sintáticas. Não se faz um trabalho de leitura ativa, no sentido de interrogar o texto, sua organização discursiva ou sua relação com outros textos e o contexto local.

5 | ENSINO DE PORTUGUÊS X EDUCAÇÃO EM LINGUAGEM: À GUISA DE CONCLUSÃO

Como vimos pelos dados apresentados na seção anterior, estamos ainda bem distantes de uma "educação em língua materna" (BORTONI-RICARDO, 2004) em que o ensino de língua portuguesa, de fato, contribua para o "convívio republicano" (RANGEL, 2010). Apesar de reconhecíveis avanços em políticas públicas decorrentes da luta pelo movimento por uma educação do campo e voltadas à ampliação da oferta de atendimento escolar em comunidades rurais (que resultaram na criação de cursos de licenciatura em educação do campo, na elaboração de diretrizes curriculares específicas, entre inúmeras outras conquistas), as práticas pedagógicas ainda reproduzem muitos traços da ideia da integração, assimilação, uniformização, padronização.

É, então, nessa conjuntura ambivalente que se situa nossa ação como professores formadores e como professores em formação/estudantes de uma licenciatura concebida como estratégia de fortalecimento das lutas dos povos do campo por um outro projeto de sociedade em que os bens materiais e simbólicos sejam menos desigualmente distribuídos. E justamente por termos consciência de que isso não acontecerá apenas com a realização de "boas aulas" de língua portuguesa", temos tentado avançar na articulação entre a micropolítica pedagógica e a luta política mais ampla por terra, segurança e soberania alimentar, proteção socioambiental, saúde, lazer, transporte e cultura. Por sabermos que estas frentes se interseccionam e, por isso, precisam ser articuladas nos diferentes espaços de nossa ação, uma vez que não há solução mágica e simples para questões estruturais historicamente enraizadas em nossa sociedade crescentemente grafocêntrica, gostaríamos de finalizar nossa reflexão corroborando a (já antiga) tese de Britto (1997) a respeito do papel da escola, em especial no que que concerne à função do ensino de língua portuguesa, segundo a qual é "[…] equivocada e ideológica a associação entre norma culta e escrita" porque não existe "uma modalidade unificadora das diferentes variedades faladas do português" e por isso "não faz sentido insistir que o objetivo da escola é ensinar o chamado português padrão. **O papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela**". (BRITTO, 1997: 14 grifo nosso)

Esse trabalho amplificado de garantir a todos o acesso a uma herança cultural comum, compreendendo que isso implica assumir que essa herança se construiu e se fundamenta em diversos tipos de diferenças (de etnia, cor/raça, gênero, religião, entre tantas outras) é o que temos defendido como "educação linguística", aqui concebida como o processo de formação/aprendizagem constante e inacabado vir-a-ser pela linguagem. Como seres simbólicos que somos, e por sabermos que o somos justamente porque temos linguagem e que o exercício dessa prerrogativa é sempre sociohistoricamente situado, reivindicamos que o trabalho pedagógico com a linguagem nas escolas do campo seja feito com base em

uma visão democrática de educação, uma visão culturalmente sensível, cognitivamente interessante e politicamente comprometida com as transformações necessárias para todos tenham direito à palavra.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel & MARTINS, Maria de Fátima A. Diálogo entre teoria e prática na educação do campo: tempo-escola/tempo-comunidade e alternância como princípio metodológico. IN: MOLINA, Mônica & SÁ, Laís Mourão (Orgs.). *Licenciaturas em educação do campo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. IN: BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles & STUBBS. *Língua materna*: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002. p. 13-84.

BATISTA, Antônio Augusto G. *Aula de Português*: discursos e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna*: a Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parabola, 2004.

BRITTO, Luiz Percival Lemes. *A sombra do caos*: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

EVERETT, Daniel L. *Linguagem*: a história da maior invenção da humanidade. Tradução de Maurício Resende. São Paulo: Contexto, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016 [1975].

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

MOLINA, Mônica C. & SÁ, Laís Mourão (Orgs.). *Licenciaturas em educação do campo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. Soc**., Campinas, nº 140, jul./set. 2017.

NASCIMENTO, Alanne Rainer Rosa (em preparação). Relatório de Tempo Comunidade II e III realizado na Escola Boa Esperança, Brasil Novo-PA. Curso de Licenciatura em Educação do Campo. UFPA, 2020.

OLIVEIRA, Mateus da Silva (em preparação). Relatório de Tempo Tempo Comunidade II e III realizado na Escola São José II, Anapu-PA. Curso de Licenciatura em Educação do Campo. UFPA, 2020.

PESSOA, Jadir de Moraes. Educação e ruralidades: por um olhar pesquisante rural. *Antropolítica* – Revista Contemporânea de Antropologia. Niterói, n. 21, 2º semestre de 2006, p.171-190.

RANGEL, Egon de Oliveira. Educação para o convívio republicano: o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania? IN: RANGEL, Egon de Oliveira & ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coords). *Língua Portuguesa:* ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum:* estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

UFPA. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. Documento Interno. Campus de Altamira. Altamira/PA, 2015.

UFPA. *Guia de Orientação de Tempo-Comunidade*. Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Documento Interno. Campus de Altamira. Altamira/PA, 2015 a.

VERDÉRIO, Alex. *A pesquisa em processos formativos de professores do campo*: a licenciatura em educação do campo na UNIOESTE (2010 – 2014). Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2018.

CAPÍTULO 9

A TECNOLOGIA A SERVIÇO DA INCLUSÃO E O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A) NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Data de aceite: 04/07/2022
Data de submissão: 25/05/2022

Elisângela Moraes Gonçalves
Pedagoga pela UFMA, Especialista em Informática da Educação pelo IFMA, professora e tutora a distância pela UEMA e Mestranda do PPGEEB UFMA
São Luís – MA
http://lattes.cnpq.br/3309938701658451
https://orcid.org/0000-0001-6616-6490

RESUMO: O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem função complementar ou suplementar ao(à) aluno(a) com algum tipo de impedimento, seja físico, intelectual, mental ou sensorial. É realizado na mesma escola ou em outra, desde que o(a) aluno(a) se encontre devidamente matriculado(a) no ensino regular. A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) Tipo I do AEE dispõe de equipamentos para o uso da tecnologia educacional. O objetivo da pesquisa é refletir, a partir do uso de softwares educativos disponíveis na Plataforma do Projeto Participar da Universidade de Brasília (UNB), sobre o papel do(a) professor(a) no uso da tecnologia educacional na SRM junto a alunos(as) com Deficiência Intelectual (DI). A pesquisa é descritiva, com abordagem qualitativa dos dados coletados a partir de pesquisa bibliográfica baseada na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e na Plataforma do Projeto Participar da UNB. Conclui-se que o papel do(a) professor(a) é o de mediador(a) na interação do(a) aluno(a) com o programa, devendo selecionar e avaliar os softwares educativos conforme a necessidade do público atendido, que no tocante aos(às) alunos com DI devem propiciar o desenvolvimento motor, a oralidade e escrita, o raciocínio lógico matemático, bem como aspectos cognitivos e de afetividade. Para tanto, deve dispor de formação inicial e continuada para o uso do computador como ferramenta didático-pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento educacional especializado; Deficiência intelectual; Inclusão.

TECHNOLOGY AT THE SERVICE OF INCLUSION AND THE ROLE OF THE TEACHER IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES (AEE)

ABSTRACT: The Specialized Educational Service (AEE) has a complementary or supplementary function for students with some type of disability, whether physical, intellectual, mental or sensory. It takes place in the same or another school, as long as the student is duly enrolled in regular education. The Type I AEE Multifunctional Resource Room (SRM) has equipment for the use of educational technology. The objective of this research is to reflect, from the use of educational software available in the Platform of the Participate Project of the University of Brasília (UNB), on the role of the teacher in the use of educational technology in the SRM with students with Intellectual Disabilities (ID). The research is descriptive, with a qualitative approach of the data collected from a bibliographic research based on Resolution CNE/CEB nº 4/2009, the

National Policy of Special Education from the Perspective of Inclusive Education and the Platform of the UNB's Project Participate. It was concluded that the role of the teacher is that of a mediator in the interaction of the student with the program, selecting and evaluating the educational software according to the needs of the public attended, that for students with ID should promote motor development, speaking and writing, logical mathematical reasoning, as well as cognitive and affective aspects. To this end, it must have initial and continued training in the use of the computer as a didactic and pedagogical tool.
KEYWORDS: Specialized educational attention; Intellectual disability; Inclusion.

1 I INTRODUÇÃO

No Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é uma das orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação têm acesso à tecnologia em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), considerando suas necessidades específicas devidamente registradas no Plano de AEE. Para participação no AEE, o (a) aluno(a) deve estar devidamente matriculado(a) no ensino regular.

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, o AEE deve ser realizado, prioritariamente, na SRM da própria escola ou em outra de ensino regular em turno diferente da escolarização comum.

Entre os(as) alunos(as) do AEE encontram-se aqueles(as) que possuem Deficiência Intelectual (DI), ou seja, alunos (as) com limitações significativas sob o aspecto intelectual, o que lhes causa prejuízos em diferentes contextos sociais, especialmente no âmbito escolar.

Os softwares educativos se apresentam como instrumentos tecnológicos favoráveis à superação ou amenização de dificuldades de aprendizagem, com uma finalidade pedagógica, favorecendo tanto o desenvolvimento intelectual quanto a inclusão digital e social dos (as) alunos(as) com DI.

Os(as) professores(as) que atuam junto aos (às) alunos (as) do AEE precisam de conhecimentos acerca das especificidades que envolvem esse público, bem como saber utilizar a tecnologia como um instrumento eficaz para que possam desenvolver.

Considerando que o processo de inclusão dos(as) alunos(as) do AEE ainda é um caminho em construção, o objetivo geral da pesquisa consistiu em: refletir, a partir do uso de softwares educativos disponíveis na plataforma do Projeto Participar da Universidade de Brasília (UNB), sobre o papel do (a) professor (a) no uso da tecnologia educacional na SRM junto a alunos (as) com DI.

Para tanto, o problema que norteou a pesquisa foi o seguinte: “Considerando o uso de softwares educativos disponíveis na Plataforma do Projeto Participar da UNB para o

desenvolvimento dos(as) alunos(as) com DI, qual o (a) papel do professor(a) no AEE?”

2 I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O atendimento educacional especializado

O AEE vem atender à perspectiva de inclusão da diversidade humana, independente das características físicas, intelectuais, mentais, sensoriais ou de qualquer outra natureza que diferenciem os indivíduos, salientando a necessidade de que se desenvolvam novas metodologias de ensino capazes de contemplar essas diferenças, visando à promoção do(a) aluno(a) pela assimilação do conhecimento necessário à superação ou amenização de suas deficiências. Nesse sentido, “o tempo reservado para esse atendimento será definido conforme a necessidade de cada aluno(a) e as sessões acontecerão sempre no horário oposto ao das aulas do ensino regular” (BATISTA, 2006, p.23). Logo, o Projeto Pedagógico da escola de ensino regular deve prever a organização do AEE, já que a matrícula do (a) aluno(a) neste ensino é condição para inclusão neste Atendimento.

Em conformidade com o art. 2º da Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, o AEE tem como função complementar ou suplementar à formação do(a) aluno (a), tendo em vista que transponha barreiras que o (a) impeça da plena participação na sociedade e o desenvolvimento de sua aprendizagem, por meio de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que contribuam para tanto (BRASIL, 2009).

O público do AEE engloba alunos(as) com deficiência, que possuem impedimentos de longo prazo física, intelectual, mental ou sensorialmente; alunos(as) com transtornos globais do desenvolvimento, que apresentam alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometendo suas relações sociais; e alunos(as) com altas habilidades ou superdotação, combinando conhecimentos de diferentes áreas (DUTRA; SANTOS; GUEDES, 2010).

2.2 A sala de recursos multifuncionais

A SRM deve possuir espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos para que o(a) aluno(a) do AEE possa ser avaliado(a). Não substitui a ação pedagógica da classe de ensino regular e pode fazer parte da própria escola, de outra escola de ensino regular ou de centro especializado, de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, desde que estas instituições sejam conveniadas à Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos estados, Distrito Federal ou dos municípios (BRASIL, 2009).

Conforme especificações técnicas delimitadas nos Anexos do “Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (DUTRA;

SANTOS; GUEDES, 2010), o (a) professor (a) do(a) AEE dispõe de dois tipos de SRM, Tipo I e Tipo II, com equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos. O Quadro 1 apresenta os itens da sala de Tipo I.

Equipamentos	**Materiais Didático/Pedagógico**
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colmeia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de Pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças sequência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Ideias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó Tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braile
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para Computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Quadro 1- Especificações dos itens da sala tipo I

Fonte: Dutra, Santos e Guedes (2010, p.11).

A sala de tipo II conta com recursos de acessibilidade para alunos(as) com deficiência visual, além dos itens disponíveis na sala de tipo I.

Equipamentos e Materiais Didático/Pedagógico
01 Impressora Braile – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braile
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Quadro 2- Especificações dos itens da sala tipo II

Fonte: Dutra, Santos e Guedes (2010, p.12).

Os itens das SRM são entregues às escolas conforme endereço cadastrado no Censo Escolar, em prazo contado a partir da emissão da Autorização de Entrega por empresas diferentes, cabendo ao MEC/SEESP o acompanhamento e fiscalização, por sistema informatizado, para que sejam atestadas as conformidades (DUTRA; SANTOS; GUEDES, 2010).

2.3 Softwares educativos para alunos(as) com DI

A avaliação do(a) aluno(a) com DI é realizada com base nos aspectos motores, de desenvolvimento da oralidade e escrita, bem como do raciocínio lógico matemático, funcionamento cognitivo, afetividade, englobando o comportamento e a sua capacidade de interação, e a própria relação que estabelece com o seu saber (FIGUEIREDO; BONETE; POULIN, 2010). Essa avaliação converge com o entendimento da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAMR) quanto à definição de deficiência intelectual como uma incapacidade que se caracteriza por limitações significativas, tanto sob o aspecto intelectual quanto à capacidade adaptativa abaixo da média esperada em pessoas antes dos 18 anos e que lhes causam prejuízos sociais significativos, abrangendo, acrescenta-se, diferentes contextos sociais: família, escola, etc.

Os softwares educativos enquadram-se no contexto da tecnologia educacional como um conjunto de recursos, métodos e sistemas educacionais, que servem para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem como elemento transformador (RAMOS, 2003). Contribuem para amenizar dificuldades de aprendizagem, desde que bem direcionados.

Os critérios de seleção e avaliação dos softwares educativos devem contemplar tanto os aspectos pedagógicos quanto funcionais e cognitivos dos(as) alunos(as) com DI, contrapondo atividades que normalmente fazem parte do seu universo, como são: o recortar, colar, pintar e o treino da coordenação motora como pré-requisitos para a leitura e a escrita. Essas atividades delimitam as suas aptidões, que podem ser desenvolvidas independente das dificuldades que possuam. Por isso, afirma Oliveira (2007), as características supostamente atribuídas aos diferentes graus de DI, conforme encontrados na literatura, têm pouca relevância para o(a) professor(a) no seu planejamento educacional.

3 | METODOLOGIA

A pesquisa, quanto aos objetivos foi descritiva, tendo em vista a descrição do fenômeno da inclusão a partir do AEE. E quanto à escolha do objeto de estudo contemplou estudo de caso único, como estratégia de pesquisa para que houvesse um desenvolvimento prévio de proposições teóricas propícias à condução da coleta e análise de dados com generalizações analíticas (YIN, 2001).

A natureza da pesquisa foi qualitativa, envolvendo a preocupação com o significado e o processo de análise indutivo (BOGDAN; BIKLEN, 2003). Os dados coletados partiram

de pesquisa bibliográfica em disposições legais sobre o assunto, definidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Resolução CNE/CEB nº4/2009, bem como publicações em revistas, artigos, publicados ou não pela internet, além da especificação de alguns softwares voltados a alunos(as) com DI apresentados na Plataforma do Projeto Participar da UNB.

4 I A PLATAFORMA DO PROJETO PARTICIPAR DA UNB

A Plataforma do Projeto Participar, resultado do trabalho de estudantes da Universidade de Brasília (UNB), apresenta softwares educativos que podem ser utilizados tanto em computadores quanto em tabletes e que auxiliam jovens e adultos com DI, além de alunos (as) com autismo (MOVIMENTO DOWN, 2014).

Os softwares apresentam fotos, filmes autoexplicativos, simuladores de bate-papo que, após testes em 650 centros de ensino do Distrito Federal e em unidades da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), foram aprovados por unanimidade e, junto com a plataforma, batizada de Somar, foram levados a 93.000 escolas públicas pelo Ministério da Educação (MOVIMENTO DOWN, 2014).

A plataforma do Projeto Participar apresenta algumas alternativas de softwares voltados ao trabalho com alfabetização de pessoas com DI e a realização de exercícios matemáticos com base em conhecimentos do cotidiano, como horas em relógio digital, compras em mercados, etc (MOVIMENTO DOWN, 2014).

Independentemente das configurações, para que seja realizado o *download* dos softwares é necessário que o(a) interessado(a) forneça as seguintes informações: nome completo, CPF, data de nascimento, cidade de residência, estado (UF), local onde trabalha e faixa etária das pessoas que serão aplicados e se está de acordo com o contrato de licença do uso do software. Deve enviar as informações solicitadas, declarando que concorda com o contrato de licença e uso do software, autorizado para pessoas físicas, como familiares de pessoas com deficiência e, em caso de pessoas jurídicas, sejam públicas ou privadas, somente com solicitação enviada para o e-mail do projeto, que se encontra na plataforma, a fim de que seja negociado um termo de uso. Em seguida, só baixar o Programa (Figura 1).

Figura 1 – Formulário e declaração para ter direito a baixar os softwares

Fonte: www.projetoparticipar.unb.br

Os softwares são disponibilizados no endereço www.projetoparticipar.unb.br (Figura 2).

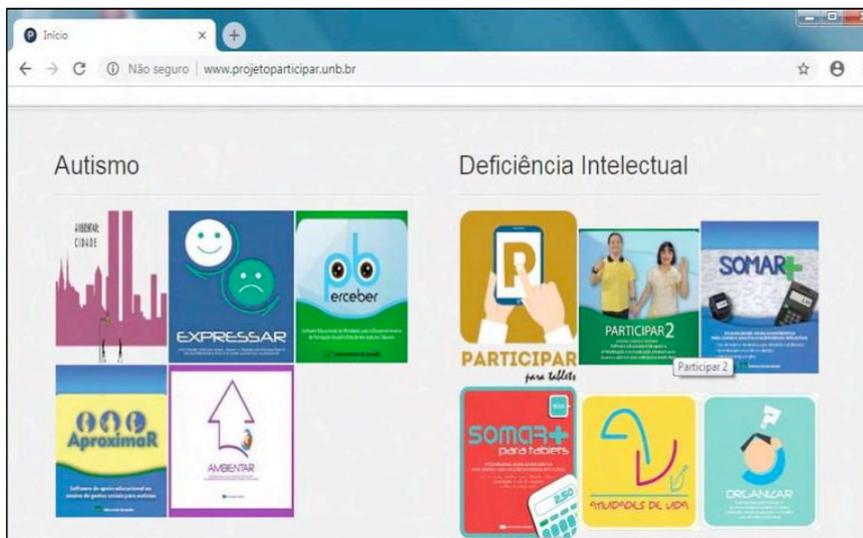



Figura 2 – Plataforma do projeto participar

Fonte: www.projetoparticipar.unb.br

Os softwares apresentam configurações diferenciadas que precisam ser observadas para que sejam realizados os downloads (Figuras 3 e 4).

Figura 3 – Software educacional que opera nos sistemas operacionais Windows e Linux

Fonte: www.projetoparticipar.unb.br

Figura 4 – Software educacional que opera somente em tablets com Android

Fonte: www.projetoparticipar.unb.br

Os softwares da plataforma trabalham tanto a alfabetização quanto reforçam a integração social das pessoas com DI. Então, contribuem para que desenvolvam o seu poder de comunicação e evoluam nas suas relações sociais por meio de um vocabulário mais aprimorado pela apreensão de novas palavras.

5 I ANÁLISES E DISCUSSÕES

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº4/2009, art. 12 e art.13, respectivamente, há a necessidade de formação inicial do(a) professor(a) para o exercício da docência e formação específica em Educação Especial para atuação no AEE; e uma das atribuições do(a) professor(a) do AEE é "II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade" (BRASIL, 2009).

A formação continuada dos(as) professores(as) é estratégica para que haja o aprofundamento pedagógico comum e especializado. Para tanto, deve considerar os casos em atendimento, que podem lhe possibilitar uma visão mais ampla sobre a complexidade que envolve o processo de aprendizagem dos(as) alunos(as), evitando a generalização do atendimento (BATISTA, 2006). Essa formação é requerida para a implantação das SRM, conforme determinação do MEC e da Secretaria de Educação Especial (SEESP): "Promoção da formação continuada de professores para o AEE" (DUTRA; SANTOS; GUEDES, 2010, p. 9).

Considerando a formação do(a) professor(a) intercalada ao uso dos recursos da tecnologia educacional é necessário que este(a) perceba o computador como ferramenta de auxílio às atividades didático-pedagógicas, tendo em vista tornar o processo de ensino e aprendizagem mais participativo e dinâmico.

O recurso dos microcomputadores, presente na SRM do Tipo 1, vem contribuir para a consecução da finalidade didática do software educativo, viabilizando a interação entre o(a) aluno(a) e o programa, mediada pelo(a) professor(a).

Desde que bem contextualizados pelo(a) professor(a), os softwares educativos podem contribuir de maneira significativa para o processo de desenvolvimento dos(as) alunos(as) com DI participantes do AEE pelo aliar da ludicidade à didática de maneira estimulante e prazerosa.

6 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O AEE apresenta função complementar ou suplementar ao(à) aluno(a) com algum impedimento físico, intelectual, mental ou sensorial, sendo realizado em SRM da própria escola ou em outra de ensino regular em turno diferente da escolarização comum. Para tanto, o(a) aluno(a) deve estar devidamente matriculado(a) no ensino regular.

Os(as) alunos(as) com DI possuem deficiência no seu desenvolvimento motor, na oralidade, escrita e raciocínio lógico. Nesse âmbito, o uso da tecnologia nas SRM Tipo I vem auxiliar no processo de desenvolvimento desses(as) alunos (as), tornando a aprendizagem mais dinâmica e criativa pelo uso pedagógico da tecnologia.

Os softwares educativos se apresentam como um conjunto de recursos, métodos e sistemas educacionais que auxiliam o processo de ensino, sendo no AEE percebido

como elemento de estímulo e transformação da aprendizagem, ultrapassando os recursos pedagógicos tradicionais que comumente são utilizados nesses espaços.

A Plataforma do Projeto Participar, desenvolvida por estudantes da Universidade de Brasília (UNB), apresenta alternativas de tecnologia educacional a serem utilizadas no AEE junto a alunos(as) com DI, disponibilizando softwares educativos que podem ser utilizados tanto em computadores e tabletes. Para tanto, os seus recursos devem ser avaliados quanto à sua funcionalidade e aplicabilidade.

Nesse sentido, o papel do(a) professor(a), no uso da tecnologia como recurso pedagógico no AEE é o de mediador(a) na interação do(a) aluno(a) com o programa, devendo selecionar e avaliar os softwares educativos conforme a necessidade do público atendido, que no tocante aos(às) alunos com DI devem propiciar o desenvolvimento motor, a oralidade e escrita, o raciocínio lógico matemático, bem como aspectos cognitivos e de afetividade. Logo, faz-se necessário que tenha formação inicial e continuada para que perceba o computador como ferramenta didático-pedagógica e desenvolva um Plano no AEE coerente com as necessidades educacionais específicas desses(as) alunos(as).

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação inclusiva:** atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BOGDAN, Roberth C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 12.ed. Porto: Porto, 2003.

BRASIL. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009. Acesso em: 10 jun.2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 10 jun.2019.

DUTRA, Claudia Pereira; SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos; GUEDES, Martha Tombesi. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, 2010.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; BONETI, Lindomar Wessler; POULIN, Robert. (Orgs.) **Novas luzes sobre a inclusão.** Fortaleza: UFC, 2010.

MOVIMENTO DOWN. **Estudantes da UnB criam software gratuito para a alfabetização de pessoas com deficiência intelectual.** Disponível em: http://www.movimentodown.org.br/2014/02/estudantes-da-unb-criam-software-gratuito-para-a-alfabetizacao-de-pessoas-com-deficiencia-intelectual/. Acesso em: 10 jun.2019.

OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio de. **Um diálogo esquecido:** a vez e a voz de adolescentes com deficiência. São Paulo: Práxis, 2007.

PARTICIPAR. Softwares educacionais de apoio ao ensino de deficientes intelectuais e autistas. Disponível em: www.projetoparticipar.unb.br. Acesso em: 10 mai.2019.

RAMOS, Edla Maria Faust (Org.). **Informática na escola:** um olhar multidisciplinar. Fortaleza: UFC, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

CAPÍTULO 10

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO FERRAMENTA FAVORÁVEL NO PROCESSO DE AULAS REMOTAS

Data de aceite: 04/07/2022

Silvana Aparecida Camolesi
http://lattes.cnpq.br/4275113418353658

Ana Claudia de Oliveira Ré
http://lattes.cnpq.br/8751486495386752

RESUMO: O presente artigo, em formato de pesquisa aplicada, concentrou-se em torno dos problemas presentes nas atividades da área educacional e seus atores sociais no contexto da pandemia da COVID-19. Apresentou a interdisciplinaridade como ferramenta didática e um importante diferencial para as práticas pedagógicas do ensino remoto. O objetivo de minimizar as dificuldades encontradas pelos professores e alunos, nas suas tarefas do estudo a distância, foi o eixo principal que norteou a realização do projeto. A pesquisa aplicada, empenhou-se na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções para responder a uma demanda formulada pelo contexto da pandemia. A primeira parte foi construída considerando a exigência para o distanciamento social e as aulas sendo oferecidas em plataformas digitais. Discorreu-se sobre os desafios vivenciados na educação e como o projeto interdisciplinar poderia agregar conhecimento pela via de uma didática possível para a autonomia e inclusão dos alunos do segundo ano do Ensino Médio (ETEC e Rede Particular de Ensino). A matemática foi o componente que articulou saberes com a língua inglesa, a língua portuguesa e a sociologia. Com a realização da pesquisa aplicada notou-se que professores e alunos colheram resultados positivos considerando: o acesso e participação de quase a totalidade dos discentes; empenho dos docentes para que a interdicisplinaridade representasse um efetivo diferencial, tanto no que se refere a conhecimentos quanto ao desenvolvimento de competências e habilidades, inclusive socioemocionais; o bom resultado dos alunos na realização e apresentação dos trabalhos.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia. Desafios. Interdisciplinaridade. Ensino remoto.

INTERDISCIPLINARITY AS A FAVORABLE TOOL IN THE PROCESS OF REMOTE CLASSES

ABSTRACT: This article, in an applied research format, focused on the problems present in the activities of the educational area and its social actors in the context of the COVID-19 pandemic. He presented interdisciplinarity as a didactic tool and an important differential for the pedagogical practices of remote teaching. The objective of minimizing the difficulties encountered by teachers and students in their distance study tasks was the main axis that guided the realization of the project. Applied research focused on the elaboration of diagnoses, identification of problems and the search for solutions to respond to a demand formulated by the context of the pandemic. The first part was built considering the requirement for social distancing and classes being offered on digital platforms. The challenges experienced in education were discussed and how the interdisciplinary project could add

knowledge through a possible didactic for the autonomy and inclusion of students in the second year of high school (ETEC and Private Teaching Network). Mathematics was the component that articulated knowledge with the English language, the Portuguese language and sociology. With the accomplishment of the applied research, it was noticed that teachers and students reaped positive results considering: the access and participation of almost all the students; teachers' efforts so that interdisciplinarity represents an effective differential, both in terms of knowledge and the development of skills and abilities, including socio-emotional ones; the good result of the students in the accomplishment and presentation of the works.
KEYWORDS: Pandemic. Challenges. Interdisciplinarity. remote teaching.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 apresentou para a esfera educacional a exigência de uma adaptação nas práticas pedagógicas, considerando o impacto mundial causado pela Pandemia Sars-Cov-2 (Covid-19). A necessidade de distanciamento social, quarentena, paralização das aulas, sob orientações e decretos dos órgãos competentes, causou muitos prejuízos para o ano letivo e para a aprendizagem. Sendo assim, em 28 de abril do mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as diretrizes para orientar as escolas da educação básica e instituições de ensino superior quanto a esse percurso. Uma série de atividades não presenciais foram listadas pelo CNE que deveriam ser utilizadas pelas redes de ensino durante a pandemia. Meios digitais, videoaulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de televisão ou rádio, material didático impresso e entregue aos pais ou responsáveis, são algumas das alternativas sugeridas. Luiz Curi, presidente do CNE, reforçou que essas diretrizes apoiariam e estimulariam ações frente a pandemia e dariam amparo as redes de ensino na garantia ao direito de aprendizado.

Entretanto, ainda que a orientação no CNE tenha reunido esforços para a continuidade da aprendizagem, os profissionais da educação vivenciaram outros desafios: lidar com adaptação das tecnologias para concretização das aulas remotas, remodelar suas práticas para que as atividades propostas fossem adequadas a esse formato, encontrar novos subsídios para a mediação com os alunos na modalidade virtual e, fundamentalmente gerenciar o aproveitamento dos discentes nessa relação ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (2001) já abordava em seus escritos sobre o papel do professor contemporâneo em relação à transformação e criação,

> (...) Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. (FREIRE, 2001, p.46)

Pelo pensamento de Paulo Freire, podemos destacar a pandemia como um impacto educacional e social, forçando uma nova postura dos sistemas de ensino nos aspectos pedagógicos e metodológicos. Para o autor é fundamental que os professores conheçam

e saibam lidar com as diversidades encontradas em seu trabalho como educador, mas em nosso caso não estávamos preparados para lidar com tais novidades. Isso gerou estresse e doses de ansiedade tanto para professores quanto para alunos, afinal o trivial deixou de existir e mergulhamos na esfera do desconhecido que, naturalmente, gera frustração e insegurança. Não havendo outra saída, a perspectiva era prosseguir e enfrentar os desafios, guardando ainda uma dose de incentivo e esperança para oferecer aos alunos, além dos conhecimentos esperados. Nesse ponto, vale destacar que não apenas o rendimento do aprendiz era o fundamental, mas incentivá-lo a continuar era necessário, pois eles também enfrentavam inúmeros desafios, inclusive, em alguns casos, o de não ter acesso à internet, ou ter um acesso reduzido e, assim, se ver excluído dessa oportunidade de ensino. Diante disso, buscamos identificar como esse problema poderia ser revertido em uma oportunidade, não para "inventar" mais estratégias num momento de tanta novidade, mas como forma de assegurar que práticas pedagógicas já experimentadas, poderiam representar um diferencial nesse delicado período.

Para esse trabalho elencamos a interdisciplinaridade como possibilidade de superar dificuldades e desafios na empreitada do saber. Cunha (2007) nos mostra como deve ser o trabalho interdisciplinar:

> A interdisciplinaridade é um trabalho de consciência, que produz conhecimento seguro, o professor estabelece uma relação entre o conteúdo do ensino através da intercomunicação entre as disciplinas e a realidade vigente. (Cunha, 2007, p. 32).

Na mesma linha de pensamento, Nogueira (2010), afirma que o trabalho interdisciplinar:

> É o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento. As diferentes disciplinas não aparecem de forma fragmentada e compartimentada, pois a problemática em questão conduzirá à unificação. (Nogueira, 2010, p. 127)

Para tal realização, referenciamos as aulas de Matemática como um eixo para dialogar com aprendizagens oferecidas em componentes como Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Sociologia. Essa integração de saberes teve como objetivo beneficiar os alunos no desenvolvimento das atividades propostas, relacionando diversas áreas de conhecimento e otimizando o tempo dedicado aos dispositivos virtuais, que como já mencionamos, era um problema para alguns. Ou seja, oferecer aos alunos, aulas e atividades que convergiam em aprendizagens, como forma de minimizar as dificuldades encontradas para o acesso e participação nas aulas em formato remoto.

O trabalho interdisciplinar é uma proposta onde a forma de ensinar e aprender, leva em consideração a construção do conhecimento pelo aluno através da aproximação de componentes, tanto da base comum como da área técnica, articulando ações e atividades

que mostrem ao aluno um olhar diferente sobre o mesmo fato. No desenvolvimento de atividades interdisciplinares, o aluno não constrói sozinho o seu conhecimento, mas sim, faz parte de um grupo onde aprende a trabalhar diversas habilidades compreendendo também as competências socioemocionais. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

> Nessa nova compreensão do ensino médio e da educação básica, a organização do aprendizado não seria conduzida de forma solitária pelo professor de cada disciplina, pois as escolhas pedagógicas feitas numa disciplina não seriam independentes do tratamento dado às demais, uma vez que é uma ação de cunho interdisciplinar que articula o trabalho das disciplinas, no sentido de promover competências. (BRASIL p.10).

Em outro contexto, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) já propôs em 2009, as questões unificadas de acordo com áreas correlatas: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matemática e suas tecnologias. Um formato convergente com a nova proposta do Ensino Médio, cujo intuito é desenvolver o aluno através de competências e habilidades trabalhadas numa perspectiva mais ampla e não mais selecionando questões de conteúdo isolado. Sendo assim, a Matriz de Referência do ENEM 2009 (Brasil, 2009a) favorece nesse contexto da pandemia, que a prática da interdisciplinaridade não apenas cumpra o seu papel, mas possibilite o maior comprometimento social e a integração entre disciplinas. Tal fato é positivo, uma vez que se opõe ao ensino focado somente nos conteúdos e na memorização, o que nesse caso, gera para o aluno muito mais trabalho desarticulado e consequentemente mais tempo a ser disponibilizado na internet.

O ensino interdisciplinar, através das competências e habilidades, traz a oportunidade de proposições de tarefas entre áreas para que a atividade promova o conhecimento desejado e favoreça a realização por parte dos alunos.

OBJETIVOS

Podemos dizer que um dos grandes objetivos da interdisciplinaridade na educação é sair do modelo tradicional de ensino e apresentar ao aluno um conhecimento globalizado, onde tem o professor como mediador/orientador durante todo o processo de aprendizagem. De acordo com Bulgraen:

> Devemos considerar as experiências sociais acumuladas de cada aluno e seu contexto social, de modo a construir a partir daí, um ambiente escolar acolhedor em que o aluno se sinta parte do todo e esteja totalmente aberto a novas aprendizagens. (Bulgraen, 2010, p.33)

Nesse contexto da pandemia, também se faz necessário que as vivências do aluno, bem como as suas dificuldades estejam pautando o conhecimento na proposta interdisciplinar. Desta forma, por se tratar de um período com tantos desafios para o

sucesso escolar, a interdisciplinaridade nas aulas remotas visa:

- Ultrapassar a concepção fragmentada do conhecimento articulando o mesmo objeto de estudo para favorecer diferentes aprendizagens;
- Otimizar a utilização de recursos tecnológicos para articular saberes;
- Motivar o desenvolvimento de atividades com resultados mais amplos relacionados aos componentes envolvidos;
- Analisar questões sociais mobilizando e articulando conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.
- Significar o protagonismo do aluno, valorizando sua participação no itinerário e desenvolvimento da pesquisa e favorecendo sua autonomia;
- Despertar curiosidade para a relação entre as áreas do conhecimento;
- Estimular tomadas de decisões individuais e coletivas.
- Diminuir o tempo "gasto" na internet, considerando que a atividade envolve mais que um componente curricular.

Sobre esses objetivos, podemos citar Estender (2018) que nos aponta:

> Novas formas de ensino-aprendizagem e de organização curricular são implantadas com frequência na perspectiva de integrar a teoria e a prática. [...] Alguns métodos de aprendizagem ativa têm em comum o fato de trabalharem com problemas para o desenvolvimento dos processos de ensino- aprendizagem e valorizarem o aprendizado. A reflexão sobre estes problemas propicia a busca de explicações e soluções. (Estender, 2018, p. 19).

A MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA INTERDISCIPLINARIDADE

O ensino da matemática no Brasil vem sofrendo alterações ao longo dos anos e reconhecer seu processo histórico é fundamental para que possamos observar suas ideias, culturas e seu desenvolvimento. Tantos esforços são feitos, mas continua com traços do sistema tradicional de ensino, onde o professor utiliza o livro didático, lousa e giz para repassar os seus conteúdos. A aula remota trouxe maior dificuldade para essa relação entre aluno, professor e conhecimento, já que o passo a passo das explicações ficou comprometido. Além disso, recorrer apenas à lista de exercícios não garante o efetivo aprendizado, pois esse método não se torna atrativo para o aluno, fazendo que o mesmo, perca o interesse pela disciplina. O ensino da matemática deve ser eficiente e desenvolver no aluno o pensamento matemático. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

> A Matemática contribui para o desenvolvimento de processos de pensamento e a aquisição de atitudes, cuja utilidade e alcance transcendem o âmbito da própria Matemática, podendo formar no aluno a capacidade de resolver problemas genuínos, gerando hábitos de investigação, proporcionando confiança e desprendimento para analisar e enfrentar situações novas,

> propiciando a formação de uma visão ampla e científica da realidade, a percepção da beleza e da harmonia, o desenvolvimento da criatividade e de outras capacidades pessoais. (Brasil, p.40)

Grande parte dos alunos possui uma enorme dificuldade na interpretação das questões e problemas propostos - desde o ensino fundamental até, muitas vezes, o ensino superior. É importante que o professor desde cedo comece a trabalhar a aprendizagem de forma significativa, envolvendo os alunos, fazendo-os pensar e a interagir. Nesse sentido, o trabalho interdisciplinar visa que o aluno entenda as aplicações e também participe da busca de soluções ou resultados.

Nesse raciocínio, Demo (2009), nos fala que o grande desafio se resume em “aprender bem” e que se isso ocorrer, tudo vale a pena, inclusive ousadias e quebras de paradigmas:

> O professor necessita construir ambiente adequado de aprendizagem, no qual ambos - professor e aluno - se desempenhem adequadamente no sentido de aprender bem; embora se mantenha a diferença social, não cabe mais manter diferença pedagógica: ambos fazem a mesma coisa, ainda em estágios diferenciados, ou seja, desconstroem, reconstroem conhecimento. [...] todos fazem parte de um empreendimento comum de construção de conhecimento. (Demo, 2009, p. 92-93)

Apresentamos, portanto, três experiências aplicadas em duas escolas, sendo uma da rede particular de ensino e a outra na Etec Deputado Ary de Camargo Pedroso, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, ambas na cidade de Piracicaba.

A motivação para a realização desses trabalhos no formato virtual através das aulas remotas, baseou-se nas dificuldades elencadas nos objetivos do projeto. Na Etec, a interdisciplinaridade envolveu as disciplinas de matemática, língua inglesa e língua portuguesa. Tais trabalhos já eram costumeiros em período de aulas presenciais, e foi apenas adaptado para o formato remoto. Já na escola particular a integração de saberes ocorreu nas aulas de matemática e sociologia. As plataformas utilizadas foram o Teams (Microsoft) e o Meet (Google). Vale destacar, que na escola particular 100% dos alunos tinham acesso à internet, já na Etec 10% não tinham facilidade de acesso. Essa situação reforça que a dificuldade de acesso é um fator limitador para a concretização da proposta pedagógica.

Quanto à caracterização das turmas, o 2º ano do Técnico em Automação Industrial integrado ao Ensino Médio, foi selecionado para o trabalho na Etec, com vista em resultados pouco satisfatórios em relação as aulas virtuais. Já na escola particular a atividade interdisciplinar foi desenvolvida com o 2º ano do Ensino Médio (Base Nacional Comum).

Nas três parcerias da matemática, todos os professores envolvidos estabeleceram o prazo de um bimestre para a realização e conclusão do projeto e nesse período promoveram aulas para orientação da pesquisa que envolvia: definição do itinerário do trabalho, coleta de dados (qualitativos e quantitativos), levantamento de referencial bibliográfico, estudo

do caso, apresentação de resultados. Os materiais deveriam contemplar tudo o que a equipe definisse como fundamental para realização da atividade: papel, materiais para uso geométrico, calculadora, recursos para foto e vídeo, entrevistas, entre outros.

Foram valorizadas, durante o desenvolvimento das atividades, as competências socioemocionais como a cooperação, a colaboração, a responsabilidade e o desenvolvimento da autoconfiança. Além disso, os critérios estabelecidos no processo avaliativo contavam com o cumprimento de prazos, organização de materiais, atendimento às regras acordadas. Abaixo listamos características para cada projeto:

- Matemática e Língua Portuguesa: a interação foi promovida considerando o Cordel e os conceitos matemáticos como proposta do trabalho. Os alunos pesquisaram sobre a estrutura do cordel como texto literário e deveriam, por meio desse entendimento, escrever um cordel, sendo fiel em seu formato de apresentação, para contar sobre conceitos e linguagens da matemática.
- Matemática e Língua Inglesa: o estímulo foi oferecido em forma do desenvolvimento de uma pesquisa de natureza diversa, dependendo do interesse dos alunos. Eles utilizaram o Google Forms para realização da pesquisa que foi formatada em língua inglesa. Os temas variaram entre: saúde e alimentos; saúde e prática de esportes; séries e documentários. Os resultados alcançados foram tabulados e apresentados em gráficos.
- Matemática e Sociologia: a proposta foi que os alunos buscassem um olhar exploratório para sua própria residência com vistas em articular os conhecimentos das duas áreas. Poderiam escolher sobre o que desejavam pesquisar e esse objeto deveria ser apresentando mediante o uso de conceitos da matemática e da sociologia. Como exemplo o consumo de energia; gastos com supermercados; arquitetura da casa.

Como proposta de avaliação, ficou combinado que os alunos deveriam apresentar um seminário com os resultados do trabalho, utilizando o Power Point para exposição nas respectivas plataformas digitais das aulas. Cada equipe, durante apresentação do trabalho, teve a oportunidade de destacar os conhecimentos aprendidos sobre os temas pesquisados na interdisciplinaridade. Todas as equipes notaram sua contribuição para ampliar saberes dos colegas da classe, já que foram momentos oportunos de discussão entre os grupos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através desse trabalho os alunos observaram o mundo à sua volta, discutiram vários temas, diagnosticaram uma questão relevante e apresentaram possibilidades de ampliar seus conhecimentos articulando saberes. As ações proporcionaram reflexões acerca do meio em que vivem e fizeram com que os alunos tomassem decisões e entendessem o porquê da ação, além do desenvolvimento da autonomia, da visualização da teoria na prática, da construção de sua independência e da experiência com o uso de novas tecnologias

no ensino. Além de contribuir com o desenvolvimento das competências previstas, o professor foi também um aprendiz na condução do trabalho, propiciando aos educandos a reconstrução do conhecimento, favorecendo a criação de estratégias para o tratamento das informações e a otimização da pesquisa para que todos os alunos conseguissem interagir no formato remoto, já que um único trabalho renderia o conhecimento para quatro disciplinas e exigiria menos tempo de acesso à internet.

Os resultados apresentados demonstraram que o aluno foi protagonista e teve autonomia na aprendizagem, e esse ponto é relevante, como Nogueira (2010) nos ensina:

> O sucesso de um projeto interdisciplinar não reside apenas no processo de integração das disciplinas, na possibilidade de pesquisa, na escolha de um tema e/ou problema a ser trabalhado, mas principalmente, [...], na atitude interdisciplinar dos membros envolvidos. (Nogueira, 2010, p. 133)

Observa-se que o uso de didáticas diferentes em sala de aula permite que o professor assim como o aluno compreenda que existem outras formas de aprender e possibilidades de participação. Nesse sentido, esse projeto foi considerado como muito satisfatório para todos os envolvidos, pois houve adesão de 95% dos alunos com bons resultados, e a demonstração do prazer em conquistar os conhecimentos propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades do aluno e a maneira como ele aprende faz com que didáticas diferentes sejam aplicadas em sala de aula para que haja a construção do conhecimento. Isso permite que o professor busque, nas novas metodologias de ensino, outras intersecções para incluir e promover saberes. O trabalho interdisciplinar foi ao encontro da busca por novas formas de aprendizagem, embasado em bibliografias estudadas e na observação das dificuldades para as práticas de ensino em formato remoto.

Reavaliar o fazer docente foi fundamental, pois vivenciamos um momento peculiar em que as possibilidades de promover o conhecimento levou em conta limitações e potencialidades existentes, tanto para professores quanto para alunos.

A prática interdisciplinar pode ser valorizada nesse contexto de aulas remotas, pois com a aplicação do projeto, sabemos que é possível utilizar experiências do cotidiano e promover a assimilação ampla do conhecimento dos educandos. Além disso, comprovamos que uma prática que não é novidade no âmbito da educação pode ser potencializada como forma de colher bons resultados.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: PCN+ Ensino Médio Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf > Acesso em: 21 abr. 2021.

BULGRAEN, V. C. **O Papel do Professor e sua Mediação Nos Processos de Elaboração do Conhecimento.** Revista Conteúdo. Capivari. 2010. Disponível em http://www.moodle.cpscetec.com.br/capacitacaopos/mstech/pdf/d3/aula04/FOP_d03_a04_t07 b.pdf. Acesso em: 07/03/2021.

CUNHA, I. A. **O Conhecimento Interdisciplinar na Sociedade Contemporânea**. 2007. Disponível em << http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-conhecimento-interdisciplinar- na- sociedade-contemporanea >>. Acesso em: 21 abr. 2021.

DEMO, P. **Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades.** São Paulo: Atlas, 2009.

ESTENDER, A. C. Metodologias e aprendizagem ativa. In: **Educação**: **Inovações e ressignificações**. São Paulo: Literare Books International, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa**.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos:** uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. 7.ed. São Paulo: Érica, 2010.

CAPÍTULO 11

AS VIVÊNCIAS NA APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS ESCOLARES DE CRIANÇAS REFUGIADAS INCLUÍDAS NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO BRASILEIRO

Data de aceite: 04/07/2022
Data de submissão: 16/05/2022

Marcia Teixeira
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia Presidente Prudente - São Paulo
http://lattes.cnpq.br/0732734020326728

Andreia Cristiane Silva Wiezzel
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia
Presidente Prudente - São Paulo
http://lattes.cnpq.br/9140007564247346

RESUMO: Este artigo aborda a relevância das vivências na apropriação de conhecimentos de crianças refugiadas, matriculadas em escolas públicas brasileiras. O objetivo principal consiste em visibilizar as condições sociais, culturais e pedagógicas nas quais essas crianças se encontram, ampliando-se esses debates sob a ótica da interculturalidade, embasada nos direitos humanos. É fundamental que as crianças migrantes internacionais, denominadas crianças refugiadas, tenham pleno acesso à educação brasileira e que se apropriem dos conhecimentos científicos elaborados pela humanidade ao longo dos tempos. Para isto, os direitos das crianças refugiadas precisam ser garantidos através de políticas e práticas educativas que assegurem a educação integral, enquanto direito humano inalienável. Este trabalho se ancora no conceito de Vigotski a respeito das vivências, propulsoras de desenvolvimento humano, sobretudo por meio das funções psicológicas superiores, em que o indivíduo e o meio são elementos indissociáveis na produção das singularidades. A abordagem aqui apresentada defende que as vivências educacionais sejam planejadas pelos professores de maneira a promover experiências emancipatórias às crianças refugiadas, que as potencializem em sua formação identitária, além de atuarem como suporte biopsicossocial. As vivências nos ambientes escolares são fundamentais para que as crianças refugiadas sejam acolhidas e se apropriem dos conhecimentos e dos bens materiais e imateriais produzidos em nossa cultura e sociedade. Destacam-se, neste contexto, a função social da escola e a relevância do papel do professor enquanto planejador e mediador das vivências nos processos de objetivação e subjetivação da realidade imanente. Estas são as discussões que comparecem, por meio de pesquisa teórica, neste artigo.

PALAVRAS-CHAVE: Vivências. Apropriação de Conhecimentos. Crianças Refugiadas. Sistema Público de Ensino.

THE EXPERIENCES IN THE APPROPRIATION OF KNOWLEDGE OF REFUGEE CHILDREN INCLUDED IN THE BRAZILIAN PUBLIC EDUCATION SYSTEM

ABSTRACT: This article addresses the relevance of experiences in the appropriation of knowledge of refugee children enrolled in Brazilian public schools. The main objective is to visualize the social, cultural and pedagogical conditions

in which these children find themselves, expanding these debates from the perspective of interculturality, based on human rights.It is essential that international migrant children, called refugee children, have full access to Brazilian education and that they appropriate the scientific knowledge developed by humanity over time. For this, the rights of refugee children need to be guaranteed through educational policies and practices that ensure comprehensive education as an inalienable human right.This work is anchored in Vigotski's concept of experiences, which drive human development, especially through superior psychological functions, in which the individual and the environment are inseparable elements in the production of singularities.The approach presented here advocates that educational experiences be planned by teachers in order to promote emancipatory experiences for refugee children, which enhance them in their identity education, in addition to acting as biopsychosocial support. The experiences in school environments are fundamental for refugee children to be welcomed and appropriate dwellers and material and immaterial goods produced in our culture and society.In this context, the social function of the school and the relevance of the role of the teacher as a planner and mediator of experiences in the processes of objectification and subjectivation of the immanent reality stand out. These are the discussions that appear, through theoretical research, in this article.
KEYWORDS: Experiences. Appropriation of Knowledge. Refugee Children. Public Education System.

1 I INTRODUÇÃO

A história nos revela que os anos que se seguiram entre as décadas de 2010 e 2020 foram marcados por movimentos migratórios internacionais, decorrentes de crises econômicas, políticas e humanitárias, estendidas a inúmeros países. Neste contexto o Brasil se evidenciou, tendo em conta a concentração destes migrantes em vários estados, das capitais aos interior das cidades brasileiras.

Muitos desses migrantes, provenientes de países como a Venezuela, o Haiti, a Síria, entre outros, se estabeleceram no Brasil sob a condição jurídica de refugiados, acompanhados ou não de suas famílias. A chegada desses migrantes em diferentes regiões brasileiras impactou diversos setores sociais, como a educação, a saúde, a economia, demandando análises e pesquisas tanto para a compreensão das consequências sociais locais e regionais, quanto para a criação e implementação de políticas públicas que assegurassem seus direitos humanos.

A partir de então, organismos nacionais e internacionais, governamentais e não-governamentais ligados à ONU – Organização das Nações Unidas – realizaram substanciais intervenções, levando ao movimento de interiorização dos migrantes para as cidades e estados. Inseridas no contexto escolar brasileiro, as crianças refugiadas não encontraram o amparo necessário, já que, além de motivos de ordem estrutural, os profissionais estavam despreparados para uma atuação pedagógica intercultural. Este quadro fez com que as singularidades dessas crianças não pudessem ser suficientemente atendidas, situação que nos levou ao interesse pelo tema, tendo em vista o desafio pedagógico colocado ao

sistema público educacional brasileiro.

Às crianças refugiadas é garantidos por lei o direito aos bens materiais e não-materiais e aos recursos básicos para o desenvolvimento humano e educacional. No entanto, o que se destaca em observações mais gerais é a exclusão educacional e social das crianças refugiadas, seguida da invisibilidade social para com suas necessidades. Os direitos à educação no Brasil, tanto para as crianças brasileiras quanto para as crianças migrantes, se consolidam sob os aspectos burocráticos do acesso à escola, o que demanda discussões que envolvam, também, os princípios de permanência, que perpassam, diretamente, a questão pedagógica.

A respeito dessa questão pedagógica, este trabalho se ancora no conceito de Vivência (*perejivânie)* - encontrado em Vigotski -, como atividade propulsora do desenvolvimento humano, na qual o indivíduo e o meio são elementos indissociáveis na produção das singularidades. Portanto, adota-se como base a esta discussão, elementos da teoria vigotskiana que possam fundamentar e orientar práticas pedagógicas interculturais que promovam o desenvolvimento integral das crianças refugiadas, favorecendo a apropriação de conhecimentos escolares.

Após breve introdução e contextualização do tema, este texto percorre por duas seções. Na primeira seção um panorama geral a respeito de conceituações e direitos das crianças refugiadas no Brasil é apresentado ao leitor. Na segunda seção, discute-se a importância das vivências ao desenvolvimento integral das crianças refugiadas, mais especificamente, na apropriação de conhecimentos entre as crianças refugiadas.

2 | CRIANÇAS REFUGIADAS: QUEM SÃO ELAS?

Para abordar o tema *crianças refugiadas* é preciso elucidar, inicialmente, o conceito de *refugiado* encontrado na legislação. O refugiado, assim é definido na Lei 9.474/97:

> Art. 1º Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:
>
> I – devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;
>
> II – não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;
>
> III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país. (BRASIL, 1997).

Crianças refugiadas, portanto, são pessoas entre zero e doze anos incompletos que se encontram em situação de migração internacional forçada, acompanhadas ou não de familiares, provenientes de diferentes países, que ingressam em outros territórios - como o

brasileiro -, sob esta mesma condição jurídica, por tempo indeterminado.

Segundo os dados da ONU (ONU, 2021), em 2019 a população global era de 7,7 bilhões de pessoas, com um fluxo migratório internacional de 271,6 milhões de migrantes. Destes, 25,9 milhões eram de refugiados, sendo que 50% destes eram compostos por crianças e adolescentes. No Brasil, com uma população de 208,4 milhões de habitantes, contando com 1.266.753 de migrantes, foram registrados 170.332 pedidos de análise para inserção em condição de refúgio no país (ESMPU, ACNUR, 2020).

De acordo com os dados do OBMigra (Observatório das Migrações Internacionais), "entre 2011 e 2020, 265.729 mil imigrantes solicitaram refúgio no país [...], de forma que "ao final do ano de 2020 existiam 57.099 pessoas refugiadas reconhecidas pelo Brasil". (SILVA, 2021, p. 1). Dentre estas solicitações de refúgio destacam-se as de pessoas provenientes da Venezuela, um dos países que vivem as mais recentes crises políticas e econômicas, impulsionando significativas mobilizações territoriais na América Latina:

> [...] a maior parte das pessoas que solicitou reconhecimento da condição de refugiado no Brasil, em 2020, possuíam a nacionalidade venezuelana, ou tinham na Venezuela o seu país de residência habitual. Foram 17.385 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado que corresponderam a cerca de 60,2% do total de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado recebidas pelo Brasil naquele ano. (SILVA, 2021, p. 9).

Os dados mostram, ainda, a supremacia da presença de crianças e adolescentes nestas solicitações de reconhecimento:

> [...] os venezuelanos representaram 88,1% das pessoas solicitantes com menos de 15 anos de idade, o que demonstra que a significativa incidência de crianças e adolescentes solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado apresenta-se fortemente correlacionada com as dinâmicas de mobilidade internacional forçada venezuelana. (SILVA, 2021, p. 14).

A mais recente lei de migração, nº 13.445/17, no Cap. 1, define o imigrante como "pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil" (BRASIL, 2017). Esta lei é composta por dez capítulos que abordam os princípios, diretrizes e garantias que regem a política migratória, destacando-se o Art. 4° do Cap.1, que diz "Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]" e o inciso X, que dispõe: o "direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória" (BRASIL, 2017).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, nº 8.069/1990, também apresenta os direitos da criança refugiada em solo brasileiro no Artigo 3° e no Parágrafo único:

> Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico,

> mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.
>
> Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei **aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem** (BRASIL, 1990, grifo nosso).

Portanto, assim como as crianças brasileiras, as crianças refugiadas têm direito à educação, saúde, lazer e bem-estar, a fim de promover seu desenvolvimento integral mediante suas especificidades. Neste sentido, destaca-se, como prioridade na formação das crianças refugiadas, a perspectiva intercultural:

> Assegurar o direito universal à educação é um primeiro passo para a integração de migrantes no sistema escolar, mas para efetivar o acesso, a permanência e a conclusão, é necessário reformular as práticas. Um dos principais instrumentos para isso é a interculturalidade. (ENAP, 2021, M. 2, p. 17).

As escolas, neste processo, são provocadas a apresentarem propostas curriculares que valorizem a cultura, a língua materna e a existência do sujeito como forma de garantir o acesso ao conhecimento e a promoção da esperança na trajetória de vida dessas crianças.

> É comum que no contexto de crises e emergências a educação seja colocada em segundo plano em relação a necessidades como abrigamento, alimentação e saúde. No entanto, a educação é uma intervenção crítica e pode salvar vidas. Além de fundamental para o desenvolvimento da criança ou adolescente, a educação nesses contextos pode apoiar o reestabelecimento de uma rotina e estabilidade, impactar o bem-estar físico e psicossocial e diminuir riscos de exposição ao abuso e à violência. (ENAP, 2021, M. 1, p. 18).

Envolver-se com as questões que as crianças refugiadas demandam requer olhar atento e sensível, tendo em conta a complexidade que a migração envolve:

> Da perspectiva da psicologia intercultural, a migração pode significar a ruptura com um universo simbólico conhecido. Quando uma pessoa migra, pode estar saindo de um lugar que conhecia bem, no qual ela sabia sobre as coisas que já haviam acontecido e conseguia projetar um futuro; ela conhecia as pessoas, as práticas, as formas de interagir, as regras e condutas sociais. Quando se estabelece em um novo lugar, terá de dar sentido a um novo universo, reformulando a sua própria identidade e o seu pertencimento. Para alguns, esse processo pode ser estimulante, para outros, nem tanto. Para muitas crianças e adolescentes essa ruptura pode significar a vivência de um luto. (ENAP, 2021, M. 2, p. 53).

Neste contexto o acolhimento ao novo espaço geográfico e cultural, em que profissionais da educação se atentem às singularidades da criança refugiada, favorece o planejamento e a concretização de vivências emancipatórias, que beneficiam não apenas os aspectos emocionais, mas a apropriação de conhecimentos escolares pelas crianças

refugiadas.

3 | AS VIVÊNCIAS NA APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS DA CRIANÇA REFUGIADA

Em nossa sociedade a escola é, por excelência, o lugar onde ocorre a humanização, a apropriação de conhecimentos, a educação da coletividade. De acordo com Saviani "[...] a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não material, tem a ver com idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades [...]". (SAVIANI, 2013, p. 12).

A escola, enquanto ambiente educacional institucionalizado, aglomera as pessoas, os recursos e as condições necessárias para o crescimento humano, capaz de promover transformações primordiais ao desenvolvimento da humanidade em cada indivíduo:

> Trata-se aqui da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material. (SAVIANI, 2013, p. 12).

Para compreender e estimular o desenvolvimento das potencialidades humanas - especialmente entre as crianças refugiadas - é de suma importância trabalhar com vivências escolares.

> A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa - e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

A da vivência, ao se apresentar com este caráter indissociável entre o meio e o ser, revela em seus componentes a complexidade que envolve o processo de desenvolvimento humano. Para Veresov (2016):

> [...] Perezhivanie não deve ser reduzida a experiências emocionais e relação emocional ao ambiente social; não é uma mera atitude emocional para com o ambiente, mas sim um nexo complexo de processos psicológicos que inclui emoções, processos cognitivos, memória e até mesmo volição. (VERESOV, 2016, p. 130, tradução nossa).

Lopes (2021), pesquisador acerca das vivências das crianças nos espaços geográficos, afirma, baseado na teoria histórico-cultural, que o desenvolvimento humano passa por três planos genéticos do desenvolvimento: a filogênese - que se refere ao

desenvolvimento da espécie -, a ontogênese - que se refere ao desenvolvimento do indivíduo - e a sociogênese - que se refere ao desenvolvimento da sociedade. Para Lopes (2021) "o desenvolvimento humano é uma transformação, uma metamorfose, ou seja, o desenvolvimento só vai acontecer quando acontece uma metamorfose, que gera uma transformação na relação da criança consigo mesma e na relação da criança com o meio em que ela vive" (LOPES, 2021).

O autor ainda considera que:

> Reconhecendo que o processo de humanização se constitui na interface estabelecida entre a filogênese (a história de uma espécie animal), a ontogênese (desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie) e a sociogênese (a cultura de um grupo) – o que faz com que cada fenômeno do desenvolvimento seja singular (microgênese), tornando nossas experiências únicas na experiência coletiva –, Vigotski e seus colaboradores criam um novo estatuto na psicologia e constroem um arcabouço teórico que iria romper o espaço-tempo daquele momento e influenciar muitas outras gerações de pesquisadores. (LOPES; MELLO; BEZERRA, 2015, p. 31).

Para Lopes (2021), a vivência espacial de bebês e crianças vai para além do sentido de experiência da vida cotidiana, aprofundando-se no sentido de que "nenhuma vida humana se encerra nela mesma, que qualquer existência humana e sua peculiaridade e singularidade é sempre uma existência estendida para muito além de si, onde toda vida é um [com]viver e um [co]existir" (LOPES, 2021).

Na teoria histórico-cultural, este desenvolvimento denomina-se humanização e encontra sua gênese nas vivências, que "[...] consiste num conceito que nos permite, na análise das regras do desenvolvimento do caráter, estudar o papel e a influência do meio no desenvolvimento psíquico da criança" (VIGOTSKI, 2010, p. 687). Lopes (2021) afirma que o conceito de vivência é central na obra vigotskiana, em que a "ontogênese se desenvolve em relação à sociogênese". Ainda para o autor, a "ideia central de vivência é chegar à singularidade humana", onde "existe unidade entre a criança e o meio, e essa unidade é a vivência" (LOPES, 2021). Para Vigotski:

> De forma mais precisa, mais exata, o que nós podemos dizer a respeito dos exemplos que vimos quando discutimos as crianças é que os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência. A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. (VIGOTSKI, 2010, p. 683/684).

Cada criança vivenciará o movimento de transformação de si mesma nessa relação com o meio, e daí vem a ideia de unidade entre a criança e o meio, que é a vivência, expressando sua humanização e desenvolvendo as suas funções psicológicas superiores.

A sociogênese expressa a filogênese, que se expressa na ontogênese, em que o processo de humanização se revela nas funções mentais superiores (LOPES, 2021). Vigotski afirma:

> [...] o meio desempenha, com relação ao desenvolvimento das propriedades específicas superiores do homem e das formas de ação, o papel de fonte de desenvolvimento, ou seja, a interação com o meio é justamente a fonte a partir da qual essas propriedades surgem na criança. E se essa interação com o meio for rompida, só por força das inclinações encerradas na criança as propriedades correspondentes nunca surgirão por conta própria. (VIGOTSKI, 2010, p. 697).

Em concordância com os autores, a sociogênese - que se expressa na ontogênese -, também se revela no processo de humanização, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, gerando as singularidades de cada ser humano. Assim, a singularização dentro do coletivo cria um novo lugar, no limiar entre o social e o individual (LOPES, 2021), onde se operam as vivências de cada indivíduo e:

> Consequentemente, as singularidades constitutivas da pessoa, de modo geral, as particularidades pessoais da criança, como que se mobilizam sob a forma de uma dada vivência e vão se acumulando para se cristalizarem nessa vivência, mas, ao mesmo tempo, tal vivência consiste não apenas na totalidade dessas particularidades pessoais da criança que, por sua vez, determinam como ela vivenciou esse acontecimento, mas se constitui também nos diferentes acontecimentos vivenciados de diferentes maneiras pela criança. (VIGOTSKI, 2010, p. 687).

Neste sentido, é relevante planejar as condições materiais e imateriais para a vivência escolar da criança refugiada, em processo de desenvolvimento humano, de expressões ontológicas e filogenéticas, a fim de desenvolver suas potencialidades para além das suas funções hereditárias básicas. Esta criança, ao migrar de seu meio social e cultural originário, também produz rupturas em suas vivências anteriores, quando se desvincula da unidade com o seu meio de origem.

Para promover as vivências às crianças refugiadas, a fim de que sejam integradas ou incluídas de fato nos processos que ocorrem nas salas de aula e para que desenvolvam o sentimento de pertencimento ao grupo, é importante salientar a relevância do planejamento intencional destas vivências, em que possam ser apresentados os temas e assuntos referentes aos países de origem das crianças refugiadas, estimulando os intercâmbios culturais entre as crianças brasileiras e migrantes.

As mudanças com o deslocamento espacial e geográfico são captadas pelos sentidos sensoriais da criança migrante, porém, a compreensão do sentido da multiplicidade dos aspectos sociais e culturais é vivenciado a partir da interpretação de signos linguísticos. Para que seu desenvolvimento ontogenético se expresse satisfatoriamente na formação de suas funções psicológicas superiores, é preciso investir em vivências que criem "pontes" de interculturalidade entre o seu berço cultural e a nova cultura em que está se inserindo.

A criança refugiada, quando adentra o sistema público de ensino brasileiro, já

traz em seu histórico de vida trajetória de contatos e vínculos em suas relações sociais, além da memória cultural do país de onde emigra, que vão sendo interpretadas em suas singularidades. No momento em que chega à escola, percebe a ausência de profissionais que promovam sua interlocução linguística e de materiais didáticos traduzidos em sua língua materna, ausências estas que a aparta de explorar integralmente as possibilidades e recursos que as vivências podem propiciar.

Esta falha ou ausência de comunicação, além de desrespeitar seus direitos humanos, revela a fragilidade do sistema de ensino em atender a diversidade cultural. Para garantir que estas crianças se apropriem dos conhecimentos escolares em outro país, é preciso que elas se comuniquem, de maneira a se apropriarem dos elementos simbólicos e culturais. Os signos lingüísticos são necessários para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Conforme Facci (2004):

> [...] sobre as funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional. [...] A constituição dessas funções é caracterizada pela mediação por intermédio dos signos, sendo que a linguagem é o sistema de signos mais importante. (FACCI, 2004, p.65)

Portanto, a questão que envolve a língua - que permite o intercâmbio social - é a primeira condição a ser verificada para que se viabilize a aprendizagem. Para isso, é imprescindível que as escolas ofertem profissionais bilingues, contemplando a Língua Portuguesa e a língua materna da criança refugiada, para que esta encontre a forma ideal para sua interação. Além disso o cenário educativo deve conter os recursos pedagógicos necessários, como livros, cartazes, informações, que também estejam traduzidos e adequados, facilitando o intercâmbio cultural e a comunicação em sala de aula.

O professor, ocupando um lugar privilegiado na ação educativa enquanto condutor das aprendizagens e mediador do tempo e do espaço nas relações das crianças, precisa estar consciente desse seu lugar neste processo. Precisa se reconhecer como ser humanizado e humanizador, imbuído de conhecimentos que o tornam consciente de seu compromisso educativo.

Assim, cabe ao professor, enquanto mediador da realidade objetiva, planejar as vivências observando as singularidades das crianças e as especificidades que compõem o meio em que as crianças refugiadas se encontram, facultando a circulação de conhecimentos e a fluição das multiplicidades presentes nas relações humanas e pedagógicas que ocorrem em sala de aula. Como afirma Facci (2004):

> Dessa forma, o ensino deve realmente promover o desenvolvimento e criar nas crianças as condições e premissas do desenvolvimento psíquico. Neste processo, o professor tem papel destacado como mediador entre o aluno e o conhecimento, cabendo a ele intervir na zona de desenvolvimento próximo dos alunos, conduzindo a prática pedagógica. Portanto os educadores, de uma forma geral, precisam estar atentos às peculiaridades do desenvolvimento psíquico em diferentes etapas evolutivas, para que possam estabelecer

> estratégias que favoreçam a apropriação do conhecimento científico. (FACCI, 2004, p.78).

O planejamento dessas vivências na comunidade escolar, na perspectiva de interculturalidade linguística e cultural, possibilita a criação de vínculos de humanização, não admitindo a exclusão social da criança refugiada. Atuar em práticas educativas que favoreçam a interculturalidade, significa facultar a perspectiva de suprimir as lacunas que as rupturas causaram com as mudanças ambientais e com o rompimento com a cultura de origem.

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, a vivência, no limiar do social e do individual, possibilita a tomada de consciência de si e do mundo, numa criação de um novo e de singularidades, em que o processo de humanização passa pela vivência (LOPES, 2021). Neste ponto reside o compromisso educativo de se investir no cuidado com o outro, com claras intenções educativas, em que o meio é afetado pelo professor na formação da consciência de si, do outro e da comunidade.

Assim, em um movimento dialético (MARQUES, 2013), a criança refugiada supera a imposição hierárquica cultural da sociedade onde está inserida. Uma vez acolhida, conseguirá superar as diferenças culturais, simbólicas e linguísticas que despontam, se apropriando, na prática, do conceito primordial do direito de migrar e de escolher onde viver, com justiça e liberdade social.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças refugiadas se encontram em situação de vulnerabilidade no Brasil e no mundo. Os dados apresentados pelas organizações nacionais e internacionais são alarmantes e indicam a necessidade de atenção aos profissionais da educação, no que concerne à formação necessária ao trabalho com essas crianças. Repensar as práticas educativas constitui processo necessário para que os professores se estruturem em conceitos e paradigmas, que permitam a compreensão do sentido de acolhimento cultural dessas crianças.

No Brasil, é urgente**,** também, que pesquisadores se debrucem nas questões sobre as vivências nos ambientes escolares e nos processos de mediação, de maneira que as crianças refugiadas sejam acolhidas, suas culturas sejam valorizadas e para que se orientem práticas em formação de professores promotoras de conhecimentos interculturais na atuação em sala de aula. Há a necessidade, ainda, de discussões sobre a possibilidade e a capacidade das escolas oferecerem vivências escolares que possibilitem às crianças a apropriação dos conhecimentos produzidos em nossa sociedade, promovendo a humanização destas como a principal função da escola.

As transitoriedades políticas, históricas e sociais indicam que as escolas também necessitam de mudanças conceituais e paradigmáticas. Isto é necessário para que estejam

abertas a atender as demandas sociais e culturais das comunidades em que estão inseridas, ofertando os direitos humanos de todas as crianças, inclusive daquelas refugiadas que, por suas diferenças culturais, estão mais vulneráveis, garantindo a estas populações o direito ao conhecimento.

As instituições escolares, que se tornam vivas com os atores que nela protagonizam, entre crianças, professores, funcionários e gestores, necessitam, ainda, de permanentes atualizações em seus projetos políticos e pedagógicos, para se prepararem e se posicionarem criticamente diante das mudanças sociais que ocorrem na sociedade.

Desse modo, conclui-se que as vivências planejadas com intencionalidade pedagógica nos ambientes escolares são de fundamental importância para que as crianças refugiadas sejam acolhidas e se apropriem dos bens materiais e imateriais produzidos em nossa cultura e sociedade, eliminando-se, os preconceitos e as barreiras que se ancoram em concepções do determinismo geográfico.

Este trabalho se apresenta como uma proposta afirmativa sobre a necessidade de que se realizem estudos sobre as crianças refugiadas para um planejamento escolar direcionado para o acolhimento e mediação educativa voltados às necessidades objetivas dessas populações, construindo-se práticas que viabilizem a apropriação de conhecimentos e inclusão social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm>. Acesso em 16.set.2021.

BRASIL. Lei n° 9.474, de 22 de julho de 1997. **Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm>. Acesso em Acesso em 03.jun.2021.

BRASIL. **Lei da migração**. 2017. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm>. Acesso em Acesso em 03.jun.2021.

ENAP. Escola Nacional de Administração Pública Diretoria de Educação Continuada SAIS - Área 2-A - 70610-900 — Brasília, DF 2021 **Crianças e Adolescentes Migrantes Direitos de crianças e adolescentes nas migrações**. Módulo 1. Disponível em: <file:///C:/Users/anand/Desktop/MIGRAÇÃO/Módulo%201_Direitos%20de%20crianças%20e%20adolescentes%20nas%20migrações.pdf>. Acesso em 12.jan.2022.

ENAP. Escola Nacional de Administração Pública Diretoria de Educação Continuada SAIS - Área 2-A - 70610-900 — Brasília, DF 2021 **Integração das Crianças e Adolescentes Migrantes**. Módulo 2. Disponível em: <file:///C:/Users/anand/Desktop/MIGRAÇÃO/Módulo%202_Integração%20das%20crianças%20e%20adolescentes%20migrantes.pdf>. Acesso em 12.jan.2022.

ESMPU. **Percursos, percalços e perspectivas: a jornada do projeto Atuação em Rede: capacitação dos atores envolvidos no acolhimento, na integração e na interiorização de refugiados e migrantes no Brasil**/Organização: Escola Superior do Ministério Público da União (ESMPU) e Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR). – Brasília: ESMPU, ACNUR, 2020. 92p. disponível em: <http://escola.mpu.mp.br/publicacoes/obras-avulsas/e-books-esmpu/percursos-percalcos-e-perspectivas-a-jornada-do-projeto-atuacao-em-rede>. Acesso em 16.set.2021.

FACCI, M. G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/anand/Downloads/A%20PERIODIZA%C3%87%C3%83O%20DO%20DESENVOLVIMENTO%20-%20FACCI%20(1).pdf>. Acesso em 04.out.2021.

LOPES, J. J. M.; MELLO. M. B. de; BEZERRA, A. C. A. **Traçando mapas: a teoria histórico-cultural e as contribuições para a pesquisa com crianças e suas espacialidades.** Revista de Psicologia Fractal. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/ykjzPsmHrWkBbJprRqkdQyC/?lang=pt>. Acesso em 12. dez.2021

LOPES, J. J. M. **IV Círculo Vigotskiano**: **vivência e a pesquisa com bebês e crianças: topogênese e interespacialidades**. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AYlpFephgSo>. Acesso em 16.set.2021.

MARQUES, E. de S. A. **Perejivânie (vivência), afetos e sentidos na obra de Vigotski e na pesquisa em educação**. UFPI. 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23177_13444.pdf>. Acesso em 03.jul.2021.

ONU. Perspectiva Global. **Reportagens Humanas**. 2021. Disponível em: <https://news.un.org/pt/tags/populacao-mundial>. Acesso em 10.jan.2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, G. J; CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; COSTA, L. F. L; MACEDO, M. **Refúgio em Números**, 6ª Edição. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros-e-publicacoes/>. Acesso em10.jan.2022.

VERESOV, N. **Perezhivanie as a Phenomenon and a Concept: Questions on Clarification and Methodological Meditations**. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 129—148. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120308. Disponível em: <https://psyjournals.ru/files/83614/kip_3_2016_veresov.pdf>. Acesso em10.jan.2022.

VIGOTSKI, L. S. **Quarta aula**: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e Max Welcman. Psicol. USP. São Paulo, vol.21, n.4, 2010. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/pusp/a/4VnMkhXjM8ztYKQrRY4wfYC/?lang=pt>.Acesso em 16.set.2021.

CAPÍTULO 12

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS TEMPOS DE PANDEMIA

Data de aceite: 04/07/2022
Data de submissão: 18/05/2022

Denise Aparecida Enes Ribeiro
URCA-Universidade Regional do Cariri
Crato-Ceará
http://lattes.cnpq.br/3264359557329377

RESUMO: Procuramos neste texto relatarmos nossa experiência enquanto professora da disciplina de Estágio Supervisionado de Matemática na Unidade Descentralizada de Campos Sales- URCA, em tempos de Pandemia de Covid-19. Vamos refletir sobre a importância do Estágio enquanto campo de pesquisa e enquanto formação de professores reflexivos na dimensão da Racionalidade Prática. Buscamos ouvir dos próprios alunos suas dificuldades e em que as disciplinas ofertadas estariam contribuindo em sua formação. As dificuldades técnicas enfrentadas na duração da Pandemia e como as disciplinas de Prática de Ensino voltadas para o uso de tecnologias e reflexão da própria prática, puderam contribuir para que esse período fosse frutífero a partir das experiências vividas e refletidas nesse tempo histórico, o qual esse artigo quer deixar perpetuado.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio supervisionado, formação de professores de matemática, pandemia de covid.

THE TRAINING OF THE MATHEMATICS TEACHER IN THE SUBJECT OF SUPERVISED INTERNSHIP IN PANDEMIC TIMES

ABSTRACT: We seek in this text to report our experience as a teacher of the Supervised Internship of Mathematics at the Decentralized Unit of Campos Sales-URCA, in times of the Covid-19 Pandemic. We will reflect on the importance of the Internship as a field of research and as a training of reflective teachers in the dimension of Practical Rationality. We seek to hear from the students themselves about their difficulties and in which the courses offered would be contributing to their formation. The technical difficulties faced during the duration of the Pandemic and how the Teaching Practice disciplines aimed at the use of technologies and reflection of the practice itself, could contribute to making this period fruitful from the experiences lived and reflected in this historical time, which this article wants to perpetuate.

KEYWORDS: Supervised internship, math teacher training, covid pandemic.

1 I INTRODUÇÃO

Embora tenhamos avançado muito na discussão da importância das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação de professores, ainda há uma visão tradicional de que elas seriam a parte prática de um curso de licenciatura em contraposição à parte teórica.

Para superar essa dicotomia entre as

disciplinas chamadas específicas e as pedagógicas é preciso avançar na dimensão de Práxis docente, num processo que seja reflexivo da própria prática educadora com uma atitude investigativa e que alcance uma intervenção na vida da escola. Assim: o Estágio não é a hora da prática: e sim a hora de se pensar o professor na perspectiva de eterno aprendiz.

Segundo Pimenta (1994): “A atividade docente é Práxis ...é sistemática e científica à medida que tenta objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) e é intencional e casuística.” A pesquisa torna-se uma aliada estratégica na formação do estagiário, pois buscamos a formação de um professor que seja reflexivo e pesquisador da própria prática.

O estágio é o momento de inserção do futuro profissional na vida da escola e há relatos de alunos estagiários que foram estagiar justamente em alguma escola em que estudaram em algum momento de sua vida escolar, o que torna esse encontro ainda mais significativo do ponto de vista também afetivo, pois é um encontro com a usa própria comunidade escolar e história de vida. Alguns de seus professores tornam-se futuros colegas de trabalho.

Em nossa prática, buscamos superar o modelo da Racionalidade Técnica, onde ocorre a dicotomia entre “bacharelado” e “licenciatura”, “pedagógicas” e “específicas”, “inicial” e “continuada”, e, como alternativa, adotamos o modelo da Racionalidade Prática (Pereira, 1999).

A prática que separa a formação do professor em inicial e continuada (com predominância da primeira) segue o modelo da “Racionalidade Técnica” segundo o qual, a prática profissional consiste numa resolução instrumental de problemas baseados na aplicação de técnicas, favorecendo a visão da formação docente como um curso de bacharelado. Esse pensamento reducionista compreende as ações docentes e seus saberes onde o professor acaba sendo um mero “reprodutor de conhecimentos”, delineando o que Freire (1996) vai chamar de “educação bancária”.

A alternativa enquanto paradigma de formação de professores é o modelo da Racionalidade Prática, onde os saberes docentes são concebidos como reflexivo e experiencial e que se constrói na prática atividade profissional. Nesse sentido, as disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino de Matemática, tornam-se um momento marcante, pois promovem a oportunidade da ação docente (Pimenta e Lima, 2008). Ação essa que é reflexiva, onde os saberes docentes são mobilizados, problematizados e ressignificados pelos próprios professores.

Segundo Pimenta e Lima (2008), o estágio deveria ser um eixo do curso de formação de formação de professores, e se todas as disciplinas do curso oferecerem conhecimentos e métodos para o processo de formação, o curso de tornará teórico-prático.

A Prática de Ensino por sua vez, constituirá em espaço de aprofundamento teórico e debate sobre diferentes aspectos da Educação Matemática, que se completam com a realização do estágio. Nesse sentido, as disciplinas de Estágio e Prática de Ensino são

momentos marcantes e devem se firmar como o eixo do curso, buscando-se promover nessas aulas a reflexão sobre uma prática formativa não tradicional e pautada na relação teoria e prática, voltada para a formação de professores de matemática reflexivos e pesquisadores da realidade educacional a que se dirigem (PIMENTA e LIMA, 2012).

Legalmente o Estágio Supervisionado está embasado na LDB 9.394/96 que afirma que a formação de professores se dará em nível superior, em cursos de Licenciatura Plena. A Resolução CNE-CP2 de 19/02/2002 estabeleceu 400 horas de Prática ao longo do curso e 400 horas de Estágio Supervisionado a partir da segunda metade do curso.

Essa legislação foi um importante avanço no caminho de uma maior valorização dessas disciplinas, pois paralelo ao aumento da carga horária, houve também um incremento nos projetos pedagógicos voltados mais para a pesquisa da realidade da sala de aula. Devido à Pandemia de Covid-19, houve uma flexibilização na forma de se trabalhar o Estágio e outras disciplinas, na busca de se garantir o acesso de todos os alunos sem prejuízo da qualidade de ensino, e na tentativa de não se afastar dos objetivos esperados.

Os filósofos em educação matemática têm desafiado a visão que ainda predomina no ensino dessa ciência: a visão Absolutista, onde a lógica formal e a razão absoluta não cabem contestação. Essa visão é a que predomina na nossa sociedade e por sua vez repercute ainda no ensino de matemática, ainda que haja grande debate e tentativas de mudanças dessa realidade. Para que essa mudança de paradigma de pensamento e de prática se efetive em sala de aula, é necessário cada vez mais investir na formação de professores de matemática, tanto na dimensão da formação inicial como na continuada. É preciso que haja verdadeiras políticas públicas de formação de professores de matemática, que não vise apenas à melhoria de resultados numéricos em provas externas, mas principalmente na melhoria qualitativa do processo de ensino aprendizagem da Matemática.

Segundo D'Ambrosio (2012), uma boa formação de professores, em todas as áreas deve ter como pressuposto a formação de indivíduos que estejam abertos para os avanços científicos e tecnológicos. O uso de calculadoras e novas tecnologias, um olhar mais interdisciplinar entre as ciências e a contextualização da Matemática, para que saia do isolamento de "Ciência Pura" é de suma importância. Para este autor, a formação de professores deve focalizar essa prioridade e não ser um elenco de conteúdos na sua maioria desinteressantes, obsoletos, inúteis e desconectados da realidade dos alunos.

Superar a visão eurocêntrica dessa ciência também é necessário. Nesse contexto a Etnomatemática e a História da Matemática podem contribuir para desfazer mitos e que o aluno possa compreender a matemática como um processo humano socialmente construído. Esse pensamento reducionista compreende as ações docentes e seus saberes onde o professor acaba sendo um mero "reprodutor de conhecimentos", delineando o que Freire (1996) vai chamar de "educação bancária".

Segundo Pimenta e Lima (2008), o estágio deveria ser um eixo do curso de formação de formação de professores, e se todas as disciplinas do curso oferecerem

conhecimentos e métodos para o processo de formação, o curso de tornará teórico-prático. A Prática de Ensino por sua vez, constituirá em espaço de aprofundamento teórico e debate sobre diferentes aspectos da Educação Matemática, que se completam com a realização do estágio. Essa prática do professor deve estar imbuída do espírito um de pesquisador, valorizando o sabor da descoberta (D'Ambrosio, 2012).

Mas que professor queremos formar? Segundo Souza (et. al Garnica,1997), o que se pretende formar, é um professor competente, independente e comprometido.

> - Independência: como a opção de temas e metodologias;
>
> - Competência: tida como a condição que lhe permite a liberdade. Pois quanto maior o domínio dos conteúdos, que o licenciando adquirir para um único método, maior a dificuldade em tentar outros;
>
> - Compromisso: entendido como o inconformismo com o quadro geral de fracasso eu se afigura, numa perspectiva de ação transformadora (compromisso pessoal e político). (GARNICA, 1997).

Entendemos então, que nesse contexto a formação dos professores numa dimensão da Racionalidade Prática, deve contemplar a Educação Matemática por meio de suas Tendências, as quais priorizam a formação de professores críticos, reflexivos e pesquisadores de sua própria prática. Nesta direção tem-se desenvolvido na Educação Matemática tanto em aspectos metodológicos como filosóficos, pesquisas em diversas tendências às quais queremos destacar: Etnomatemática, Educação Matemática Crítica, História da Matemática, Modelagem Matemática, Lúdico-Pedagógico, Resolução de Problemas, Investigação Matemática e Novas Tecnologias.

Embora não seja uma Tendência Metodológica, a Filosofia da Educação Matemática possui uma proposta de análise crítica e reflexiva das propostas educacionais em ensino aprendizagem da Matemática e com a articulação da teoria/prática no evento aula, onde ocorre o encontro entre professor, aluno, conteúdo pedagógico e matemático. Não podemos deixar de citar a Didática da Matemática Francesa, que tem influenciado muito a pesquisa no Brasil em Educação Matemática. Lembrando que o termo Didática da Matemática, na França equivale à Educação Matemática no Brasil. Paes (2011) nos apresenta as seguintes correntes de pesquisas da Didática Francesa e seus autores principais: Contrato Didático, Campos Conceituais, Engenharia Didática, Situações Didáticas, Obstáculos Epistemológicos e Transição Didática. Essas correntes de pesquisa têm contribuído para a discussão na educação como um todo e não só na Educação Matemática.

Cada Tendência em Educação Matemática possui um arcabouço teórico prático e pesquisadores que se destacam. Em nosso curso de licenciatura e em nossas disciplinas de prática de Ensino e Estágio Supervisionado, temos procurado trabalhar essas tendências de forma a proporcionar ao futuro professor de matemática uma ampla visão de metodologias a serem adotadas em sua prática docente.

Apontamos a necessidade de se investir mais tempo nos cursos de formação

inicial e continuada de professores no esforço de se inserir um embasamento teórico mais consistente em relação às Tendências em Educação Matemática. Não é possível deixar ao próprio professor, por mais que seja um profissional e educador compromissado, toda a responsabilidade por procurar formas inovadoras de se trabalhar o ensino aprendizagem de matemática, sem o devido apoio.

Como vimos nos parágrafos anteriores, as possibilidades de pesquisa em Educação Matemática, e grupos de estudos relacionados, tem crescido muito. Cabe ao pesquisador deter um conhecimento aprofundado em educação e em Educação Matemática, com vistas à melhoria do quadro de ensino aprendizagem no Brasil, numa perspectiva de superar os desafios tanto a nível profissional como a nível pedagógico.

2 | ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Iniciou-se o trabalho de forma remota, um desafio para toda a rede de ensino, tanto na educação básica, como a nível superior. Se no nível básico, o grande desafio era o acesso aos instrumentos tecnológicos, no nível superior poderia se imaginar uma situação melhor. Porém inicialmente, não foi o que aconteceu. Também nossos alunos da região do Cariri tiveram dificuldades, sendo que muitos alegavam ter somente o celular para assistir as aulas remotas e mesmo assim com problemas de conectividade constante.

Os números na cidade de Campos Sales eram esses até dia 02/07/2021: 2438 casos confirmados e 39 óbitos, segundo dados do portal da prefeitura de Campos Sales. No estado do Ceará até dia 16/07 tínhamos 908 mil casos confirmados com 23.202 óbitos, o que indica que a situação está longe de ser confortável.

Em pesquisa dirigida por nós e pelos estagiários da rede pública nas escolas em que trabalharam, foi constante a opinião dos professores de que não estavam preparados para essa Nova realidade. Nem as escolas públicas tinham a infraestrutura necessária, com a maioria sem ter um laboratório de informática.

A falta de uma formação continuada dos professores mostrou-se evidente, principalmente no quesito formação para a utilização de Novas Tecnologias. Como afirma Pantoja Correa e Branderberg (2020):

> Para nós docentes, essa transição para o ensino remoto de uma forma não planejada traz grandes desafios, uma vez que boa parte dos professores brasileiros não se encontra, efetivamente, capacitada para desenvolver atividades que integram as tecnologias digitais ao processo de ensino e aprendizagem, seja por não estar inclusa no currículo das disciplinas estudadas na graduação, seja por falta de investimentos ou mesmo incentivos na formação continuada nas políticas educacionais. (PANTOJA CORREA E BRANDENBERG, 2020).

Nunca a formação tecnológica para a educação de nossos professores foi tão necessária. Necessária para a correta utilização dos aparatos tecnológicos disponíveis,

como para as metodologias que tornassem possível o aprendizado de forma efetiva e não só uma repetição de informações. Para que fosse possível atingir uma formação que fosse dialógica e na perspectiva da Racionalidade Prática nas condições apresentadas.

Essa preocupação não é nova. O mestre D'Ambrósio (2012) já apontava a necessidade de se pensar uma formação de professores com indivíduos críticos e antenados par os avanços científicos e tecnológicos. Levar para a sala de aula uma matemática atual com o uso de calculadoras e Novas tecnologias e um olhar voltado à realidade do aluno. Em nosso curso, as Novas Tecnologias são discutidas e apresentadas situações de práxis na disciplina de Prática de Ensino de Matemática IV.

Essa abordagem é de forma sistemática, pois é claro que em outras disciplinas do curso, há também essa formação, pois, alguns professores tanto de disciplinas específicas como pedagógicas, tem usado de meios tecnológicos em suas aulas. Porém com a Pandemia, o que era uma iniciativa de cada professor, acabou por tornar-se um imperativo e aquele professor que não estava preparado teve que se reinventar e ressignificar a sua própria prática.

De acordo com Borba (2012):

> As tecnologias estão mudando a própria noção do que é ser humano. As tecnologias digitais, móveis- internet, celular, tablets - estão modificando as normas que vivemos, os valores associados a determinadas ações. Mais uma vez isso acontece em ritmo diferente fora e dentre da escola. Assim o abismo entre práticas que alunos e professores têm fora da escola e dentro da mesma instituição aumenta. (BORBA, 2018).

A inserção dessas tecnologias móveis são fatos, porém, na educação ainda havia um distanciamento dessa realidade, a pandemia trouxe a realidade para dentro das situações de aprendizagem de forma abrupta. Embora haja um grande número de celulares em circulação, o acesso a eles não é igual para todas as pessoas, principalmente nossos alunos.

Temos também em Ribeiro (2021), as seguintes afirmações sobre a questão da acessibilidade às ferramentas digitais educacionais:

> 1- O acesso às plataformas digitais é um empecilho para grande parte da população brasileira, e de muitos de nossos alunos;
>
> 2- O aluno está confinado em casa, mas nem todos tem uma estrutura familiar, além de um espaço adequado para dar conta da gama de atividades que são a eles expostas e mandadas por diversos professores, as disciplinas são gavetas em um armário. A saída seria trabalharmos longe de um currículo fechado, da disciplina dura, mas para isso os professores não estão preparados, a escola e a universidade não formam e não preparam para a criação, para a criatividade, para uma produção criativa, há que mudar;
>
> 3- O ensino remoto, quando um tem acesso e outro não, traz para o aluno que não acessou as atividades uma grande frustração. Ele se vê atrasado em relação aos demais, as oportunidades tem que ser exíguas. A técnica é um dos entraves, a outra são as infraestruturas, tanto em casa como das escolas.

> 4- E a situação psicológica desse aluno? Nem todos tem um local adequado para o estudo, livros, uma pequena biblioteca para consulta, a internet é aliada, mas é necessário pensar também nos livros físicos. A experiência e o manuseio do livro nos remetem ao contato, um aliado importante para o desenvolvimento do jovem da criança. (RIBEIRO, 2021, p. 250).

Essas considerações deste autor nos fazem refletir sobre a realidade de nossos alunos, não só do ensino básico, mas também do ensino superior. Onde às vezes havia apenas um celular para toda a família que servia de acesso às aulas e atividades propostas. Este mesmo autor, também nos alerta sobre as dificuldades dos professores, que às vezes são tão perturbadoras como a dos alunos. Elenca as dificuldades dos professores para o trabalho remoto: não tem equipamentos e às vezes motivação para a criação de aulas em plataformas digitais; foram jogados em uma nova realidade e não tem habilidades para as plataformas e aulas remotas; a qualidade da aula em termos de debate dialógico cai muito (RIBEIRO, p. 251).

Essas reflexões são muito pertinentes tanto em relação às aulas remotas no Ensino Básico, como no Ensino Superior. A questão da acessibilidade e da procura de se manter a qualidade do ensino mesmo nesta modalidade, tem sido desafiador para os professores. Alia-se a isso a sobrecarga de trabalho ao se tentar conciliar afazeres domésticos, necessidades dos filhos e parentes que moram juntos e a tensão pelas cobranças de resultados pelas instâncias superiores.

3 | O QUE DIZEM OS ALUNOS

Foi encaminhado um questionário aos alunos de Estágio IV, para termos a sua visão sobre seu próprio aprendizado e suas dificuldades e avanços encontrados em época de pandemia. Primeiramente procuramos saber dos grupos de disciplinas oferecidas pelo curso de licenciatura, quais eles consideravam que teriam contribuído mais com sua formação. Os grupos são: disciplinas de conhecimento específico da matemática, disciplinas de conhecimento pedagógico e didático e disciplinas da educação matemática. Essa divisão foi explicada aos alunos em vários momentos durante o curso, principalmente no seu início, e no questionário também aparecia uma classificação.

Na Questão 1 perguntamos "*que disciplinas específicas mais contribuíram para a sua formação*"?

As respostas mostraram uma confusão quanto ao caráter e objetivos dos objetos de conhecimento, pois a que foi mais citada foi justamente a disciplina de Estágio Supervisionado, que entraria na categoria de disciplina pedagógica ou de educação matemática. Cinco alunos (5) a consideraram a que mais contribuiu, seguida das disciplinas de Prática de Ensino (2 alunos), Lógica, Conjuntos e Funções (2), Trigonometria (2), EDO e Variáveis Complexas (2), Tópicos de Matemática (1) e Cálculo Diferencial e Integral (1).

Na Questão 2 perguntamos *"que disciplinas pedagógicas mais contribuíram para a*

sua formação"? A disciplina que foi a mais citada foi novamente a de Estágio Supervisionado (9 alunos), seguida de Didática Geral (2), Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico (2) e Psicologia da Educação (1).

Nas respostas a essa questão, não considero que houve confusão, pois o Estágio é considerado disciplina pedagógica em vários cursos de Licenciatura dependendo da grade curricular, porém na nossa grade ele entra na categoria de Educação Matemática assim como as Práticas de Ensino.

Na Questão 3 foi abordado *"que disciplinas de Educação Matemática mais contribuíram para sua formação"?*

Nessa questão as respostas todas convergiram na sua maioria para Estágio Supervisionado (12) e Prática de Ensino IV (2). É nessa última disciplina que as Novas Tecnologias são tratadas e vários alunos já haviam afirmado em seus relatórios de estágio que as disciplinas de prática de ensino, em especial essa, contribuíram sobremaneira na realização do estágio e na compreensão de uma forma teórica de algo que era exigido na prática, principalmente pelas exigências do trabalho remoto.

Na questão 4 foi inquirido sobre *"quais foram as principais dificuldades e desafios encontrados para realizar o estágio em tempos de pandemia"?.*

As respostas foram variadas e procuramos sintetizá-las:

I- Adaptação às ferramentas de ensino; Falta de recursos tecnológicos e conhecimentos sobre as ferramentas utilizadas;

II- Resolver tudo pelo celular, que era a única ferramenta para a maioria dos alunos;

III- Foi um desafio, buscamos novos métodos de ensino e ferramentas;

IV- A conectividade, ou a falta dela, prejudicando demais o acompanhamento das aulas; dificuldade de acesso pois um número grande ade alunos mora em lugares sem acesso à internet (zona rural);

V- Problemas de comunicação entre os alunos e o professor;

VII- Falta de atenção e de motivação dos alunos. Muitos estando ali só para marcar sua presença. As dificuldades de trazer o aluno para junto da aula, a participação de alguns alunos que não tinha acesso à internet. O número de alunos evadidos aumentou muito.

VIII- A principal dificuldade foi encontrar um horário para ministrar as aulas, havendo necessidade de se negociar com o professor regente os momentos de aula prática para que não houvesse prejuízo ao seu planejamento.

Essas considerações dos alunos mostram uma realidade da precariedade das escolas públicas brasileiras, em relação ao acesso digital que é limitado e que com a pandemia se tornou evidente, com professores e alunos despreparados tanto metodologicamente como tecnicamente. Mesmo havendo a iniciativa de vários governos estaduais, inclusive o do Ceará de entregar chips aos alunos, esses chegaram no último semestre e não conseguiu

resolver o problema de todos os alunos, pois a questão era também de conectividade local.

Na Questão 6 procuramos saber se *“o curso de matemática te preparou para trabalhar de forma remota ou online”?*

A maioria das respostas foi Sim (9 alunos) e Não (4) e Não Muito (1).

No caso das respostas Sim, as principais justificativas foram:

- As diversas metodologias que nos foram apresentadas no curso além do estágio IV que se realizou através do ensino remoto:
- Nos possibilidade uma realidade diferente da realidade nos preparando para um futuro;
- Não de uma forma preparada (planejada), mas contribui muito.
- O Estágio IV foi muito relevante, pois permitiu a preparação e realização da aula online.
- As aulas das outras disciplinas que também foram de forma remota, serviram para mostrar várias maneiras de ministrar aulas online.
- O estágio contribuiu bastante, pois podemos ministrar aulas de forma remota, e as disciplinas da faculdade também mostraram novas metodologias e formas de ensinar.

Já quem respondeu Não, justificou que:

- Temos o conhecimento, mas existem vários meios de trabalhar o conhecimento de forma online.
- A tecnologia da informação voltada para o ensino remoto não faz parte da grade do curso, limitando o conhecimento dos futuros professores ao que já se sabe.
- Na realidade, ninguém que faz parte da educação presencial, seja como aluno ou como professor, foi preparado para essa situação de pandemia. Todos nós fomos pegos de surpresa.

Observamos com essas respostas, que os alunos em geral se sentiram preparados para as aulas remotas ao longo do processo, pois houve por parte de todos os professores esforço e dedicação em procurar alcançar os objetivos educacionais mesmo que de forma remota, mas reconhecem o ineditismo da situação e que as metodologias de ensino remoto são diferentes do que numa aula presencial e que nesse sentido sim, os professores tiveram que sair de sua zona de conforto, e que muitas propostas pedagógicas que envolviam as Novas Tecnologias e que eram estudadas e cadeiras de Prática de Ensino acabaram sendo antecipadas, mostrando que o futuro já chegou e que temos que estar preparados para ele numa dimensão de práxis.

Na Questão 7, o aluno deveria assinalar *“que tendência pedagógica aprendida você pretende levar para a sua sala de aula”?. Pode ser marcado mais de uma.*

A Tendência mais marcada foi Novas Tecnologias (42,9%).

Em seguida Todas (28,6%).

Jogos e Materiais Concretos (14,3%) ficou em terceiro lugar e História da Matemática (7,1%) e Resolução de Problemas (7,1%), empatadas em quarto lugar. A Modelagem Matemática, Etnomatemática e Investigação matemática não foram assinaladas.

Acreditamos que o despertar da importância de se trabalhar em Novas Tecnologias tenha sido muito influenciado pela nossa situação diante da pandemia, onde os alunos puderam se aperceber de como essa tendência é importante. As disciplinas não marcadas requerem de nossa parte enquanto educadores matemáticos um olhar mais atento para o porquê de não terem sido levadas em consideração, se não foram lembradas ou se são pouco conhecidas em seus métodos e referenciais teóricos, embora ao assinalar a opção TODAS, os alunos as tenham incluído.

Foi solicitado aos alunos que justificassem a sua resposta anterior: "*o porquê de ter escolhido essa tendência".*

Destacamos algumas respostas: - Porque foi bastante usada na Pandemia, A tecnologia tende a evoluir e será o futuro; creio que será necessário futuramente para os demais discentes; hoje é uma tendência essencial (Novas Tecnologias);

- Porque acho muito importante inovar o ensino, mostrar para os estudantes que a matemática não é "chata" como a maioria acha e essas metodologias podem ajudar com isso além de proporcionar um aprendizado bem mais significativo, trazem maior participação nas aulas (Jogos);
- Antes eu me perguntava muito de como surgiu determinado cálculo, ou aquela fórmula utilizada, com essa tendência, irei trazer o surgimento de alguns conteúdos que nós ensinos são trabalhando com os alunos mas sem eles saber de onde veio aquelas ideias, ajuda a chamar a atenção dos alunos (História da Matemática);
- As maiores dificuldades evidenciadas pelos alunos se apresentam na hora de resolver problemas (Resolução de Problemas);
- É uma perspectiva algo a ser explorado, o imaginável e o inimaginável (Modelagem Matemática);
- Para facilitar o ensino aprendizagem o que proporciona uma aprendizagem mais significativa, diante da criação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), contribuem na melhoria do desempenho do aluno, melhorar o interesse dos estudantes pelo conteúdo, são relevantes e devem ser utilizadas (Todas).

Com essa pesquisa pudemos confirmar que o Estágio Supervisionado e as Práticas de Ensino aparecem como disciplinas cruciais na formação de uma nova mentalidade entre os futuros professores de matemática.

4 I CONCLUSÕES

Trabalhar com a formação de futuros professores sempre nos traz alegrias, ansiedades, preocupações, pois reconhecemos nossa responsabilidade de formadores numa dimensão que seja teórico/prática e que tenha a pesquisa como norteadora. Formar professores não só competentes, mas também que saibam exercer sua liberdade de cátedra, procurando inovar e ai do cotidiano e rotina escolares que muitas reprimem a criatividade tanto do professor quanto do aluno. Essa atitude já seria desafiadora em tempos normais, porém em tempos de pandemia de Covid-19 tornou-se uma tarefa hercúlea, com superação de dificuldades técnicas, mas com esperança em vários sentidos.

A pandemia trouxe aos alunos estagiários a consciência de que é preciso estar "atento e forte", pronto para colocar em prática as lições aprendidas em disciplinas tanto específicas como pedagógicas, e que algumas dessas práticas que eles mesmos consideravam que talvez não fossem tão relevantes ou pertinentes, tornaram-se necessárias de forma imperativa. É o caso da disciplina de Prática de Ensino IV (Formação de professores e Novas Tecnologias), onde o que foi refletivo e aprendido repercutiu em todas as outras disciplinas, principalmente nas disciplinas de Estágio Supervisionado, onde em confronto com a realidade da sala de aula de matemática, mas de forma online, puderam perceber toda a complexidade do ato pedagógico e a necessidade constante de se reinventar.

Com os novos desafios que se impõem na formação de professores de Matemática, fica claro que há também a necessidade de um novo perfil de profissional formador: Os currículos devem se organizar e modernizar e as Novas Tendências em Educação Matemática devem ser inseridas na realidade da sala de aula se quisermos realmente melhorar a qualidade do Ensino de Matemática tanto a nível básico como superior.

Num curso de formação de professores, todas as disciplinas exercem influência, seja por sua própria especificidade, ou seja, pela atuação de algum professor em especial que consegue fazer um trabalho diferenciado, logo, mesmo que as disciplinas de cunho pedagógico tenham essa incumbência, um (a) professor (a) de uma disciplina específica pode exercer essa influência para o bem ou para o mal. Se ele for bem quisto pelos alunos, sua prática servirá de exemplo e muitas vezes pode ocorrer que seja contraditório ao que se é trabalhado nas disciplinas pedagógicas.

Trazemos esse poema de Pinera (2016) que nos ajuda a refletir sobre nossas constantes necessidades de aprendizado.

> Aprendi a nadar no seco. O resultado é mais vantajoso que fazê-lo na água. Não há temor de afundar-se, pois já se está no fundo e, pela mesma razão, se está afogado de antemão. Evita-se também que tenham que pescar-nos a luz de um farolete ou na deslumbrante claridade de um lindo dia. Finalmente, a ausência de água evitará que nós inchemos. (Natação. PINERA, 2016).

Enquanto educadores na perspectiva de estar sempre prontos para realidades desafiadoras, precisamos "aprender a nadar no seco", estar abertos às novas demandas que já estavam por nos desafiar e que a aprendizagem nos tempos de covid-19, seja incorporada em nossa prática quando também tudo isso passar. Ficará o tempo histórico e que este artigo quer trazer e ratificar a sua importância.

REFERÊNCIAS

BORBA. M.C. SILVA. R. S. R. GADANIDIS. G. **Fases das Tecnologias Digitais em Educação Matemática: sala de aula e internet em movimento**. 2.ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2018.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática, da Teoria** *à* **Prática**. 23. Ed. Campinas, São Paulo, Papiros, 2012.

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 24ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GARNICA. A.V.M. **Professor e Professor de Matemática: das informações que se tem a cerca da formação que se espera.** Revista da Faculdade de Educação. ISSN 0102-2555 *versão impressa*. Rev. Fac. Educ. v. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dez. 1997.

LIMA, M.S.L. **A Hora da Prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. 2ª Ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

PIMENTA, S. G. e LIMA**.** M. S. L. **Estágio e Docência, 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.**

PINERA. V. **O grande baro e outras histórias. 1ª ed. Livraria Snob, 2016.** Lisboa, Portugal. 2016.

PANTOJA CORRÊA, J. N.; BRANDEMBERG, J. C. **Tecnologias Digitais da Informação e comunicação no ensino de matemática em tempos de pandemia: desafios e possibilidades.** *Boletim Cearense de Educação e História da Matemática, [S. l.],* v. 8, n. 22, p. 34–54, 2020. DOI: 10.30938/bocehm. v8i22.4176. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/4176. Acessado: 14/07/2021.

RIBEIRO. E. BASTOS. F. H. (org.). **Educação Geográfica- Formação de professores, Metodologias e Ensino**. Curitiba. Ed. CRV. 2021.

CAPÍTULO 13

FORMAÇÃO INICIAL EM GESTÃO ESCOLAR NOS CURSOS DE LICENCIATURAS: UM ESTUDO DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02/2019

Data de aceite: 04/07/2022
Data de submissão: 18/05/2022

Natalina Francisca Mezzari Lopes
Universidade Estadual de Maringá
Maringá – PR
http://lattes.cnpq.br/6204176936158477

Dener Rezende dos Santos
Universidade Estadual de Maringá
Maringá – PR
http://lattes.cnpq.br/4569298371956538

RESUMO: A formação inicial em gestão escolar fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996, que definiu os princípios da atuação docente, dentre eles a gestão democrática do ensino público. Esta Lei orienta que deve se dar em Pedagogia ou em pós-graduação *lato sensu* a formação de gestores de escola. Os dados do perfil de gestores escolares do Questionário da Prova Brasil 2011 e do Censo Escolar 2019 mostram que poucos gestores em atuação tinham a formação específica indicada pela LDB/1996, para atuarem na organização e gestão escolar. Pautado em pesquisa documental e bibliográfica, guiado por postulados de Evangelista e Shiroma (2019), este estudo buscou compreender qual é o grau de importância que a Resolução CNE/CP nº 02/2019, corporificada na Base Nacional Comum para a Formação inicial de professores da Educação Básica - BNC-Formação, confere à formação inicial em gestão escolar nas licenciaturas, e possíveis implicações na atuação futura dos profissionais formados a partir das suas diretrizes. Este estudo aponta que as proposições desta Resolução tratam o tema da gestão escolar de forma fragmentada, permitindo distintas interpretações do termo "gestão", ora mais próximo de gestão de escola, ora de gestão da sala de aula, sobressaindo este último sentido. Constata-se um reforço da importância da prática, do agir, em detrimento do refletir, configurando uma formação tecnicista, a partir da qual o docente egresso, ao assumir a gestão escolar, tenderá a cumprir e fazer cumprir as exigências do sistema à escola, sem sólida base para realizar uma gestão democrática, participativa e que favoreça a autonomia escolar na construção da sua identidade. Com isso, fortalece-se o controle externo sobre a escola.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais, gestão educacional, formação de professores.

INITIAL TRAINING IN SCHOOL MANAGEMENT IN UNDERGRADUATE COURSES: A STUDY OF RESOLUTION CNE/CP Nº 02/2019

ABSTRACT: The initial training in school management is based on the Law of Directives and Bases of National Education, No. 9394/1996, which defined the principles of teaching performance, among them the democratic management of public education. The referred Law advises that it should take place in Pedagogy or in a lato sensu postgraduate course the training of school managers. The data of the profile of school managers from the Questionnaire of Prova Brasil 2011 and from the School Census 2019

show that few managers in action had the specific training indicated by LDB / 1996, to work in school organization and management. Based on documentary and bibliographic research, guided by the postulates of Evangelista and Shiroma (2019), this study sought to understand the degree of importance that Resolution CNE / CP nº 02/2019, embodied in the Common National Base for the Initial Formation of Basic Education teachers - BNC-Training, gives to initial training in school management in undergraduate courses, and possible implications for the future performance of professionals trained according to their guidelines. This study points out that the propositions of this Resolution deal with the issue of school management in a fragmented way, allowing different interpretations of the term "management", which can be understood as school or classroom management, with the latter being highlighted. There is also a reinforcement of the importance of practice, of acting, to the detriment of reflecting, configuring a technical training, from which the egressed teacher, upon assuming school management, will tend to comply and enforce the requirements of the system at school , without a solid basis to carry out a democratic, participative management that favors school autonomy in the construction of its identity. As a result, external control over the school is strengthened.
KEYWORDS: Educational policies; educational management; teacher training.

INTRODUÇÃO

A educação visa, conforme o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), promover o "o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988). Para isso, a CF/1988 (art. 206, VI) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996 (LDB/1996, art. 3º, VIII), apresentam os princípios educacionais que devem reger o ensino-aprendizagem no Brasil, sendo um deles a "gestão democrática do ensino público", um símbolo da consolidação democrática no Brasil e que deve estar na grade curricular das licenciaturas.

Cabe ao Conselho Nacional de Educação (CNE) formular diretrizes para a formação no ensino superior dos profissionais brasileiros, incluindo docentes em formação nas licenciaturas, conforme as normas legais vigentes. Para a formação docente, o CNE definiu, entre outras, a Resolução CNE/CP n° 01/2006 (licenciatura em Pedagogia), e a Resolução CNE/CP n° 02/2015 (licenciaturas em geral), ambas entrelaçando significativamente a formação inicial para a docência e para a gestão de escola. Quatro anos após a Res. 02/2015, o mesmo órgão aprovou a Resolução CNE/CP n° 02/2019, que veio para substituir a Res. 02/2015, ainda em processo de implantação.

Conforme o artigo 64 da LDB/1996, a formação inicial de professores para a gestão escolar pode ser feita no curso de Pedagogia ou em uma pós-graduação. Contudo, Vieira e Vidal (2014) afirmam, a partir das respostas de 36% dos gestores escolares, em atuação em 2011, para o questionário da Prova Brasil, que o estabelecido no art. 64 permaneceria não atendido, pois esses gestores não tinham formação em Pedagogia nem especialização na área. Ademais, o levantamento do Censo Escolar 2019 (BRASIL, 2020) aponta que,

entre os gestores escolares em atuação em 2019, “apenas um em cada dez cursou uma formação específica para a gestão educacional”.

Fica clara uma defasagem na formação docente para a atuação em gestão escolar, e os cursos de licenciatura estão readequando seu Projeto Pedagógico à Res. 02/2019, o que justifica a análise desta Resolução. Já que esta terá profundo impacto na formação inicial docente, gerando professores mais preparados ou não para a gestão escolar, busca-se refletir sobre o quanto suas diretrizes favorecem o princípio de gestão democrática da escola pública.

Nossa questão norteadora é: como a Res. 02/2019 orienta as licenciaturas visando uma formação inicial docente para a gestão escolar? A maneira como ela o faz permite uma formação que atende as demandas específicas da gestão democrática da escola pública ou favorece uma fragmentação do trabalho na escola? Nossa hipótese é a de que tal formação ficaria fragmentada na Res. 02/2019, ao não favorecer a formação consistente também para a gestão escolar, mas sobretudo para a gestão da sala de aula, focando mais na prática do que numa postura teórico-prática do docente.

Esta é uma pesquisa bibliográfica e documental, guiada pelos postulados de Evangelista e Shiroma (2019), para quem os textos de política educacional devem ser questionados, para se levantar possíveis intenções tácitas, cruzando os discursos com seus contextos sócio-históricos. Pretende-se estudar a Res. 02/2019 e a BNC-Formação, entrelaçando-as com a LDB/1996 e a Res. 02/2015.

Traça-se breve recapitulação da história da administração e da gestão escolar; contextualiza marcos legais em torno do princípio da gestão democrática do ensino público; apresenta diferentes formas de gestão escolar e analisa o peso que a Res. 02/2019 dá, na formação de professores da Educação Básica (E.B.), para a gestão escolar.

BASES TEÓRICAS DA GESTÃO ESCOLAR

Os estudos em gestão escolar remontam aos princípios da teoria geral de administração, emergente no mundo do trabalho no início do século XX. Segundo Kuenzer (1984), tal teoria, advinda dos princípios sistematizados por Taylor, Fayol e outros autores, caracterizou-se, no início do século XX, pela intenção de obter maior eficácia e lucratividade industriais. Assim, valorizou-se a racionalidade que estabelecia a divisão do trabalho, basicamente, entre os que planejam e os que executam.

Essa divisão do trabalho pôs limites entre quem planeja as ações industriais e quem as executa, gerando fragmentação na consciência do trabalhador, que só deveria saber fazer sua parte no interior da indústria, sem conhecer todo o processo produtivo. Tarefas mais reflexivas caberiam a administradores, detentores de um saber racional, científico, neutro e, portanto, mais capazes de pensar e decidir sobre as diversas questões da empresa. O trabalhador que executa as demais tarefas estaria mais apto ao trabalho

técnico, sem precisar expandir suas habilidades de pensar e fazer escolhas.

Os teóricos desta perspectiva tiveram a pretensão da neutralidade, como se tal teoria pudesse servir para qualquer tempo e espaço do globo, num racionalismo a-histórico que, de fato, não pode existir, porque toda proposta teórica carrega em seu bojo o contexto sócio-histórico que dá forma às suas intenções explícitas ou implícitas (KUENZER, 1984).

Com o tempo, diferentes teóricos fizeram pontes entre a administração geral e a administração educacional, levando para a escola os princípios administrativos com fins mercantis, ainda que não fiquem evidentes em seus discursos. Esta aproximação teórica teve implicações, conforme Kuenzer (1984, p. 42) destaca, que são: "a divisão entre o teórico e o administrador educacional (prático)"; a dicotomia entre saber científico (objetivo, universal) e saber ideológico (subjetivo); a falta de criticidade e discernimento do administrador educacional.

Conforme Kuenzer (1984), a dicotomia entre quem pensa e quem faz a escola funcionar faz parecer que os que pensam estariam mais preparados do que quem executa, porque os primeiros seriam "especialistas racionais", ao passo que os segundos, mais subjetivos, não saberiam planejar, mas sim executar tarefas. Essa pretensão de o "especialista em administração" não ter um cunho ideológico, com saberes aplicáveis em qualquer contexto sócio-histórico, configurou dois perfis no sistema educacional: o do administrador especializado, que define o que vale ou não para a escola, e o do gestor escolar, que deve apenas seguir as ordens que chegam, tornando-se, sem a reflexão teórico-prática, um agente acrítico, passivo, mero reprodutor das contradições de seu tempo.

No entanto, defensores do Estado Democrático de Direito engendraram princípios mais humanizadores para o ensino público, em geral, e para a gestão escolar, em especial, conforme consta na CF/1988 e na LDB/1996. Na CF/1988, no âmbito educacional, constam o dever do Estado de zelar pelo "pleno desenvolvimento da pessoa" (art. 205) e o princípio da "gestão democrática do ensino público, na forma da lei" (art. 206, VI).

A gestão democrática, com a LDB/1996, deve ser implementada pelos sistemas de ensino, de acordo com os princípios seguintes: "participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola [...] participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes" (art. 14, I e II). Assim, a partir das normas dos sistemas de ensino, a escola tem respaldo para implementar a gestão democrática.

Afinal, o que é uma gestão escolar pública "democrática"? A LDB/1996 expressa que "os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de E.B. que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira" (BRASIL, 1996, art. 15). Percebe-se que os termos *autonomia* e *participação* dão o sentido de *democrática*, pois apenas pela via da livre escolha é que as comunidades interna e externa da escola podem exercer sua autonomia, gerando a identidade escolar. Observância das normas dos sistemas de ensino e exercício decisório escolar são, pois,

elos da gestão democrática na escola.

Mas quanto de gestão democrática existe na escola brasileira atual? Até que ponto objetivos mercantis têm atingido a escola pública? Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 444) afirmam que “a organização e os processos de gestão assumem diferentes modalidades, conforme a concepção que se tenha das finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos”. Sistemas de ensino e escolas sempre tomam decisões com base numa concepção dos objetivos da educação, com maior ou menor grau de gestão democrática. Os autores indicam quatro modelos de gestão escolar: a concepção técnico-científica, a autogestionária, a interpretativa e a democrático-participativa.

A concepção técnico-científica gera um sistema rígido de regras, com pouca troca de ideias entre os pares; a autogestionária supervaloriza a relação dialógica dos membros da escola, excluindo qualquer autoridade e organização educacional; a interpretativa exalta as interpretações individuais na escola, recusando a coordenação de um gestor; já a democrático-participativa valoriza as relações interpessoais, focando “tanto nas tarefas quanto nas pessoas”, com a participação das comunidades interna e externa nas decisões do processo organizativo, mantendo as incumbências da equipe gestora (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012).

As quatro concepções são encontradas na escola pública atual, sendo comum haver elementos de duas concepções na mesma instituição, mas uma predomina (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012). A gestão democrática não se enraizou ainda na escola brasileira, porque há instituições que priorizam tarefas e resultados, como uma empresa, e, de quatro concepções, três não equilibram estratégias organizacionais gestoras com diálogo/participação. Apenas o viés democrático-participativo alia organização pedagógico-administrativa com participação ativa das comunidades escolares.

A LDB/1996 não só destacou a necessidade da gestão escolar, mas também atribuiu “um significativo número de incumbências às unidades de ensino. (...) a escola passa a configurar-se como um novo foco da política educacional” (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002). Cabe ao gestor escolar a tarefa de atender os princípios do ensino público preconizados pela LDB/1996, garantindo o padrão de qualidade no ensino. Considerando as aptidões necessárias ao gestor escolar, a LDB/1996 (art. 64) entende que sua formação deve se dar na licenciatura em Pedagogia ou em pós-graduação específica *lato sensu,* seja um curso de especialização, de mestrado ou de doutorado na área.

Segundo Vieira e Vidal (2014, p. 50), porém, o art. 64, da LDB/1996, permaneceria não atendido integralmente, porque “nem todos o(a)s diretore(a)s são formados em Pedagogia, tendo concluído outros cursos de graduação. A formação em nível de pós-graduação também é diversificada”. Isso é reforçado pelos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2019 (BRASIL, 2020), que apontam que os gestores escolares têm, “em sua maioria, diplomas universitários (86,4%), mas apenas um em cada dez cursou uma formação específica para a gestão educacional”. Ademais, o Censo da Educação Básica

2020 (BRASIL, 2021) afirma existirem 179.533 escolas brasileiras, de modo que, cruzando os dados, haveria, aproximadamente, apenas 17.953 (10%) gestores com formação em nível superior para gestão e 161.580 (90%) profissionais sem uma formação voltada para sua atuação gestora.

Esses dados nos fazem olhar com mais atenção para as ações do Ministério da Educação (MEC), órgão responsável pela formação de todos os profissionais no ensino superior, inclusive docentes e gestores escolares. Pelo CNE, o MEC aprovou, em 20 de dezembro de 2019, a Resolução nº 02/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Uma vez que 90% dos docentes que assumem a gestão escolar não possuem formação específica, a Res. 02/2019 orienta a formação inicial para a gestão escolar? A maneira como ela o faz permite uma formação à altura das demandas específicas da gestão democrática da escola pública ou favorece uma fragmentação do trabalho na escola?

FORMAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR NA RESOLUÇÃO CNE/CP 02/2019

Importa delimitar o contexto da Res. 02/2019, uma política pública educacional, para a analisarmos melhor. Segundo Carvalho (2016), tais políticas surgem das contradições do Estado capitalista, que favorece simultaneamente forças divergentes com políticas públicas ora propiciadoras da reprodução da desigualdade gerada no capitalismo, ora favoráveis à ampliação de direitos trabalhistas. Essa dubiedade nas políticas públicas forma o contexto da Res. 02/2019, a respeito da qual convém fazer breve histórico.

A LDB/1996, no art. 26, sinaliza para a construção de uma base nacional comum para as etapas da E.B., composta por conteúdos gerais, aos quais todos os alunos daquela etapa no país devem ter acesso, e por uma parte diversificada, correspondente a conhecimentos e aspectos próprios da região de cada escola. Essa base, prevista na LDB/1996, concretizou-se em 2017 e 2018, quando, respectivamente, vieram à luz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil/Ensino Fundamental e a BNCC do Ensino Médio. Ambas formam um documento único, pautado em dez competências gerais para a E.B., a partir das quais são delineadas as competências específicas de cada área do conhecimento.

Com a BNCC, o MEC expressou um amplo projeto de mudanças na E.B. e no Ensino Superior, pois, conforme a apresentação do documento, a Base "influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base" (BRASIL, 2018, p. 5).

Essas mudanças se expressaram, então, no Parecer CNE/CP nº 22/2019 e na Res. 02/2019. Tal Parecer, introduzindo a Res. 02/2019 e catalisando os objetivos do MEC sobre

a formação inicial de professores, afirma que “a BNCC inaugura uma nova era da Educação Básica em nosso país” (BRASIL, 2019a, p. 1), devendo haver a preparação dos docentes para ensinar os conteúdos que a Base institui. Assim, a Res. 02/2019 vem para subsidiar a formação docente de todas as áreas, para saberem implementar a BNCC. Para tanto, são definidas dez competências gerais docentes e doze competências específicas, estas últimas subdivididas em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, formando a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da E.B. (BNC-Formação).

O Parecer 22/2019 e a Res. 02/2019 apresentam as expressões “gestão educacional” e “gestão escolar”, porém é necessário analisar o sentido destas expressões neste contexto, considerando-se as perspectivas que surgem com as competências gerais e específicas docentes para a formação inicial em gestão e organização escolar.

A diretriz do art. 64, da LDB/1996, é detalhada na Res. 02/2019, no art. 22, que estabelece, para o curso de Pedagogia, além da carga horária de 3.200 horas, outras 400 horas para estudos em gestão educacional e escolar (Quadro 1). Com isso, configura-se, a nosso ver, uma fragmentação da formação do pedagogo, pois, na medida em que se estruturam os estudos de gestão e planejamento escolar à parte dos estudos da docência, instaura-se uma separação entre essas duas áreas, como se não pudesse haver integração entre elas. Aliás, essa separação não aparece na Res. 01/2006 nem na Res. 02/2015.

LDB nº 9394/96	Res. 02/2019 - CNE/CP
Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.	Art. 22. A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em: I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e II - cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput [...] § 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia.

Quadro 1 - Comparativo sobre a formação inicial em gestão escolar na LDB/1996 e Res. CNE/CP nº 02/2019

A concentração dos estudos de gestão escolar em Pedagogia ou em uma pós-graduação nos parece também uma fragmentação da formação inicial dos demais licenciandos, pois, salvo o estudante de Pedagogia, os outros não terão em seu curso um aprofundamento teórico nos estudos da área de gestão educacional/escolar. Isso reforça a ideia de que, para ser gestor escolar, não é necessário muito estudo e reflexão prévios com foco na ciência da gestão educacional, pois bastariam apenas noções básicas

dessa área, os estudos para docência e a experiência prévia docente. Não se trata de menoscabar o valor desses pré-requisitos, mas sim de realçar o impacto da falta de um real aprofundamento teórico-prático na área da gestão de escola.

A Res. 02/2019 tem aspectos favoráveis à compreensão da importância de uma boa formação inicial de licenciandos voltada também para a área da gestão, conforme se vê no trecho a seguir, que traça conteúdos curriculares:

> [...] IV - gestão escolar com especial ênfase nas questões relativas ao projeto pedagógico da escola, ao regimento escolar, aos planos de trabalho anual, aos colegiados, aos auxiliares da escola e às famílias dos estudantes;
>
> [...] XII - entendimento sobre o sistema educacional brasileiro, sua evolução histórica e suas políticas, para fundamentar a análise da educação escolar no país, bem como possibilitar ao futuro professor compreender o contexto no qual exercerá sua prática; (BRASIL, 2019b, art. 12, IV/XII)

Nota-se que a Res. 02/2019 garante um espaço significativo para os estudos em gestão escolar, especialmente nos incisos IV e XII, que dão conta, respectivamente, da atuação gestora escolar e da compreensão do sistema de ensino. Porém, ao longo do documento, outras orientações dão brechas para uma interpretação de "gestão" reduzida, conforme o trecho seguinte

> Art. 8º Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos:
>
> [...] VI - apropriação de conhecimentos relativos à gestão educacional no que se refere ao trabalho cotidiano necessário à prática docente, às relações com os pares e à vida profissional no contexto escolar; (BRASIL, 2019b, art. 8º, VI)

Aqui, essa "gestão" referente "ao trabalho cotidiano necessário à prática docente" dá margens à inferência de que se trata de gestão da sala de aula, gerando ambiguidade em torno do trabalho da equipe gestora da escola. Isso traz dúvidas a quem se depara com certos trechos da Res. 02/2019, cuja BNC-Formação traça competências profissionais que merecem maior atenção.

Nas competências gerais, não há nenhuma menção ao trabalho do gestor escolar, o que denota um enfraquecimento do vínculo entre formação para a docência e para a gestão escolar, como se bastasse saber dar aulas, sem domínio teórico de questões da organização gestora da escola.

As três dimensões das competências específicas para futuros docentes são conhecimento, prática e engajamento profissionais. A do *conhecimento* se atrela diretamente à formação teórica, enquanto a *prática* e o *engajamento* estão voltados à formação para o fazer, o agir. Das três dimensões, duas se centram na ação (prática e engajamento), sendo indício de uma formação direcionada mais à técnica do que à reflexão e postura filosófica.

Na dimensão do conhecimento, está registrada a necessidade de o docente "conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais" (BRASIL, 2019b, art. 4º, §1º, IV). O verbo "conhecer" remete a um domínio mais informativo do que teórico-crítico

das questões de gestão escolar. Isso é reforçado pela redação dada a uma das habilidades decorrentes desta competência: "Dominar as informações sobre a estrutura do sistema educacional brasileiro, as formas de gestão, as políticas e programas, a legislação vigente e as avaliações institucionais" (BRASIL, 2019b). "Dominar informações" é algo que qualquer ser humano minimamente saudável pode realizar, mas avaliar criticamente as teorias da área da gestão educacional, isso, sim, seria indispensável na formação e prática do gestor escolar. Ademais, "informações" não são conceitos, teorias, são apenas "informações". Fica manifesta uma base formativa de docentes com matizes tecnicistas, fragmentando a formação inicial e encarando-os como profissionais que deverão, sobretudo, dar conta da sala de aula, sem a necessidade de aprenderem a pensar criticamente o espaço escolar como um todo.

Na medida em que não se oferece uma formação inicial docente integral, unindo saberes necessários à docência e à organização do trabalho escolar, teremos licenciados com uma visão fragmentada do ambiente da escola, porque terão sido preparados especialmente para a gestão da sala de aula, e não para entenderem a escola de forma mais abrangente. A escola é um espaço complexo, e sua finalidade é a aprendizagem dos alunos, o que se dá na sala de aula, mas, para esta funcionar bem, é necessário um movimento organizativo amplo que demanda conhecimentos específicos de organização e gestão escolar por parte da equipe gestora.

A Res. 01/2006 definiu a centralidade na formação do pedagogo pela sua "participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino" (BRASIL, 2006, art. 3º, III). Segue em sentido correlato a Res. 02/2015 (art 3º, § 4º), ao estabelecer que o docente é um profissional que exerce tanto atividades pedagógicas como as de gestão escolar, conforme se lê sobre o perfil do egresso: "a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica" (BRASIL, 2015, art. 7º, III).

A palavra "gestão» apareceu vinte e nove vezes na Res. 02/2015, ao passo que apenas seis vezes na Res. 02/2019. Se isso não é um argumento absoluto, não deixa de ser forte indício de que as questões de organização e gestão escolar tiveram menor importância para aqueles que aprovaram o texto da Res. 02/2019, que pode ser um retrocesso em relação à Res. 02/2015.

A Res. 02/2015 foi tão robusta na conexão estabelecida entre docência e gestão e na ênfase à formação para a gestão escolar, que foi possível pensar-se em Projetos de Curso de Pedagogia, por exemplo, com estágio supervisionado em gestão educacional e escolar. Isso evidencia, ao menos quanto à formação para a gestão escolar, que a relação entre teoria e prática ficou mais bem posta na Res. 02/2015 do que na Res. 02/2019. É por este e outros motivos que pesquisadores ligados, por exemplo, à Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope) e ao Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas

(FORUMDIR), se posicionaram desfavoravelmente à Res. 02/2019 (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020). Isso demonstra a importância da atenção às discussões de entidades como estas e outras, pois vivemos um período de mudanças que nem sempre traz avanços educacionais.

No rol das habilidades específicas da organização escolar, na dimensão do conhecimento, o docente deverá “compreender como as ideias filosóficas e históricas influenciam a organização da escola, dos sistemas de ensino e das práticas educacionais” (BRASIL, 2019b). Esta habilidade é mais condizente com uma formação menos fragmentada do licenciando, pois o verbo “compreender” remete ao entendimento de como se entrelaçam ideias filosóficas e históricas na existência dos sistemas de ensino e na organização da escola. Porém, considerando o texto da Res. 02/2019 e seu contexto, percebe-se que o foco maior da BNC-Formação está na prática da sala de aula, conforme se vê no trecho a seguir do Parecer 22/2019:

> Na profissão docente, o conhecimento profissional não está desvinculado da prática profissional, por isso é tão importante que o currículo da formação de professores privilegie o que os futuros professores devem “saber” e “saber fazer”. (BRASIL, 2019a, p. 16)

Fica evidente a ênfase no “saber fazer”, nas “competências”, que são facetas importantes do trabalho docente, porém questionamos se esta ênfase não estaria obscurecendo as possibilidades de uma formação mais harmônica entre o refletir e o ensinar, o refletir e o organizar/gerir a escola. Parece que mais importante é “dar aula”, e *analisar refletindo* seria secundário, mas ambas têm valor equivalente. O docente formado mais para agir do que para pensar sobre seu agir gerará um contexto favorável ao controle externo à escola, pois, como gestor egresso de uma formação fragmentária, será mais um cumpridor de tarefas do que um agente reflexivo que contribui para que os profissionais da escola exercitem sua participação democraticamente, construindo a autonomia escolar por meio do Projeto Político-Pedagógico (PPP), que é um documento de suma importância na configuração de uma escola democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos compreender como a Res. 02/2019 propõe a formação inicial em gestão escolar nos cursos de licenciatura, estudando o texto e seu contexto, a partir dos pressupostos de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) e Evangelista e Shiroma (2019). O estudo também se norteou pelo princípio constitucional e da LDB/1996 da gestão democrática, tomado como um dos fundamentos da escola pública brasileira.

Percebeu-se que a Res. 02/2019, com a BNC-Formação, propõe uma formação inicial docente voltada para a prática da sala de aula, de modo que o licenciando não será contemplado com estudos aprofundados em gestão escolar. A Res. 02/2015, por outro

lado, propunha uma associação mais sólida entre formação inicial para a docência e para a gestão escolar, de modo que, comparativamente, a Res. 02/2019 configura um retrocesso para as licenciaturas, pois fragmenta a formação docente.

A Res. 02/2019 tem um cunho mais tecnicista, deixando a impressão de que basta ao professor saber fazer, sem que seja suficientemente instrumentalizado teoricamente para pensar a escola como ambiente complexo, mais amplo do que apenas a sala de aula. Assim, o docente egresso de uma licenciatura fragmentária, ao se tornar um gestor escolar sem bases teóricas sólidas, não favorecerá para que o corpo docente exerça a autonomia e a participação em uma gestão que deveria ser democrática, visando construir a identidade da escola. Esse gestor despreparado teoricamente tenderá a agir, a cumprir tarefas mais do que refletir sobre o que é imposto à escola de “cima” para “baixo”. Com isso, instala-se o controle externo sobre a escola, impedindo que o gestor busque concretizar a função social da escola pautada no princípio constitucional da gestão democrática.

Trata-se de um estudo preliminar, feito num contexto de mudanças sérias na educação brasileira, sendo necessários novos estudos para afirmações mais profundas que essas apresentadas. O MEC desencadeou, com a BNCC, um rol de reformulações, das quais a Res. 02/2019 é apenas uma face, sendo necessária a atenção de estudiosos e profissionais da educação às discussões de entidades sérias, que prezem por uma formação inicial mais completa e alinhada com os princípios exarados na LDB/1996.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 01/2006, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/ pdf/rcp 01_06.pdf. Acesso em: 15 mai. 2021.

______. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: https://tinyurl.com/y5elod7k. Acesso em: 17 ago. 2020.

______. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC/CNE, 2019a. Disponível em: https://tinyurl.com/y5pp6l6g. Acesso em: 01 out. 2020.

______. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2019**, **de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC/CNE, 2019b. Disponível em: https://tinyurl.com/yyyp5br2. Acesso em: 17 ago. 2020.

______. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao /Constituicao.htm. Acesso em: 30 jan. 2020.

______. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: Disponível em: https://bit.ly/1U7Qx Vu. Acesso em: 15. ago. 2020.

______. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021.

______. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 86,4% dos gestores escolares da educação básica têm curso superior. **Inep/MEC**. Brasília, DF: INEP. Censo Escolar, de 06 de fevereiro de 2020. Disponível em: https://tinyurl.com/y33qp9rb. Acesso em 14 out. 2020.

______. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images /BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 fev. 2021.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. Política e Gestão da Educação: explorando o significado dos termos. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-graduação em educação da UCDB, Campo Grande, MS, v. 21, n. 41, p. 77-96, jan./abr. 2016.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo. (orgs.). **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. *E-book*. (186 p.).

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**. v. 2, i. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article /view/610/896. Acesso em: 19 mai. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. A teoria da administração educacional: ciência e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 48, p. 39-46, fev. 1984. Disponível em: https://tinyurl.com/y36eosp4. Acesso em 10 out. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e planejamento educacional**. 3. ed. revista e modificada. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia. Perfil e Formação de Gestores Escolares no Brasil. **Dialogia**, São Paulo, n. 19, p. 47-66, jan./jun. 2014. Disponível em: https://tinyurl.com/y4stdu5r. Acesso em: 20 ago. 2020.

CAPÍTULO 14

O PAPEL DA ESCOLA NO COMBATE AO BULLYING

Data de aceite: 04/07/2022

Rafael Silva Brito
Graduando pedagogia, Câmpus Araguatins da UNITINS

Edivani Soares
Graduanda pedagogia, Câmpus Araguatins da UNITINS

Nilcilene dos Santos
Graduanda pedagogia, Câmpus Araguatins da UNITINS

Raylene dos Santos
Graduanda pedagogia, Câmpus Araguatins da UNITINS

Soraia Veríssimo Rodrigues
Graduanda pedagogia, Câmpus Araguatins da UNITINS

Silvanis dos Reis Borges Pereira
Professora/Pesquisadora, Câmpus Araguatins da UNITINS

RESUMO: Introdução: É imprescindível a necessidade de se pensar e discutir sobre o bullying na escola, esse mal ao longo do tempo tem deixado sequelas, muitas delas irreversíveis em milhares de alunos por todo o mundo. A finalidade deste estudo é buscar compreender como esse problema afeta o desenvolvimento educacional dos alunos e suas relações sociais, e as possíveis soluções para esse problema que, muitas vezes, passa despercebido no dia a dia escolar de milhares de estudantes por todo o mundo. **Objetivos:** Analisar a importância do estudo e discussão do bullying dentro do ambiente escolar, e das medidas preventivas de supervisão, estando atento aos comportamentos dos alunos não só nas salas de aulas, mas nos intervalos, bem como na entrada e saída da escola, para facilitar a identificação do bullying. **Material e Métodos:** Essa pesquisa teve por finalidade básica buscar ampliar o conhecimento a cerca da importância de conhecer e combater a pratica do bullyng dentro do espaço escolar. É uma pesquisa bibliográfica, com característica qualitativa e descritiva, que objetiva coletar informações em diferentes meios tais como: artigos, textos todos de caráter cientifico, além do uso de recursos tecnológicos como *notebook* e celular, acessando as páginas d a*web* e *site* de pesquisas. **Resultados:** Através dos estudo ficou notório que se torna importante a união da escola e da família para intensificar o combate ao bullyng. O relacionamento entre professor e aluno é fundamental para diagnosticar os casos e combatê-los. Observou-se que podem ser realizadas algumas atividades lúdicas e preventivas, tanto em casa como na escola, pois será possível as crianças aprenderem desde cedo através de brincadeiras prazerosas, divertidas e educativas que o preconceito não traz nada de bom para a vida, traz apenas prejuízos e sofrimento para outro. Além disso, é necessário que a escola tome medidas preventivas de supervisão, estando atenta aos comportamentos dos alunos nas salas de aulas, nos intervalos, bem como na entrada e saída na escola. **Considerações finais:** Ao realizar o trabalho, foi possível entender a importância do estudo sobre

o bullying dentro do ambiente escolar e para acabar com esses situações desgastantes os gestores devem trabalhar com procedimentos de prevenção, evitando atitudes agressivas e intimidação que acontecem em diversos momentos nas escolase que caracterizam o bullyng, pois isso pode atrapalhar o rendimento escolar dos alunos.
PALAVRAS-CHAVE: Bullying, Papel da Escola, Educação.

CAPÍTULO 15

ASTRONOMIA E ASTRONÁUTICA COMO FERRAMENTA PARA ENVOLVER ESTUDANTES NAS AULAS PRESENCIAIS E REMOTAS

Data de aceite: 04/07/2022

Olívia Rosena de Sousa Neta
Professora efetiva do Ensino Fundamental – Anos iniciais

Na perspectiva de criar um ambiente em que estimulasse os estudantes para seus desenvolvimentos efetivos, foi idealizado e colocado em prática o projeto "OBA – Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica" na escola EDUSESC CEILÂNDIA. O presente trabalho, mostra como utilizamos a Astronomia e Astronáutica para despertar o interesse dos educandos no processo de ensino-aprendizagem. O projeto foi desenvolvido nos dois formatos: virtual, durante a pandemia, e presencial, pós pandemia. Veremos que em ambos os discentes se mantiveram interessados e tiveram participação qualitativa quanto aos resultados. Assuntos que remetem ao espaço, conceitos científicos e afins, são grandes aliados na hora de planejar e desenvolver projetos com eficiência e eficácia. Uma vez que, esses temas, provocam o senso crítico e criativo das crianças.

O projeto já havia sido desenvolvido nos anos anteriores ao da pandemia. Porém, quando nos deparamos com esse novo desafio, foi necessário uma reavaliação e maior planejamento das aulas, com olhar ainda mais minucioso. Pois, seria necessário que despertássemos o olhar das crianças para uma "pequena tela". O maior desafio era esse, uma vez que, nossos educandos estão em constante contato físico, trabalhando sempre em grupos, num ambiente amplo e de constante contato com os elementos da natureza e todos os espaços físicos que temos a nossa disposição na escola. Crianças que estavam acostumados a "desemparedar", de repente, foram forçadas a ficar "emparedadas".

O projeto já havia sido iniciado no formato presencial, o que facilitou seu andamento. Demos continuidade aos trabalhos, utilizando plataformas digitais como a Microsoft Teams para a realização das aulas virtuais, a Khan Academy, jogos em Power Point personalizados com os temas acerca do Universo, envolvendo Astronomia e Astronáutica. Além dos trabalhos em família que eram propostos nas aulas, tais como: observação dos fenômenos naturais (Onde o Sol nasce e se põe, como utilizar o Sol para se localizar e ter noção das horas (construção de relógio solar), fases da Lua etc.). Foram realizados também vários experimentos para comprovar conceitos científicos, estudos sobre a corrida espacial e o primeiro brasileiro a ficar em órbita da Terra.

Nosso olhar minucioso e atento para o desenvolvimento das atividades, era justamente, porque o projeto tinha como objetivo também inscrever os estudantes para participarem

da Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica, que ocorreria no formato virtual, excepcionalmente no ano de 2020, se estendendo também para o ano de 2021. Os educandos inscritos deveriam participar de duas etapas distintas, uma prova contendo 10 questões sobre Astronomia e Astronáutica e o lançamento do foguete da MOBFOG (Mostra Brasileira de foguetes). Aqueles estudantes que obtivessem notas dentro da média nacional, receberiam medalhas e, todos os participantes seriam homenageados com certificados de participação.

O projeto nos trouxe mais um ponto positivo, que foi o de levar os educandos e suas famílias a reconhecer o quanto que a Ciência é importante para o mundo como um todo. Reflexões a respeito do desenvolvimento tecnológico que está diretamente ligado a astronomia e o atual momento em que estávamos vivendo, eram frequentes em nossas aulas remotas. Os estudantes passaram a pesquisar e buscar informações sobre esse tema e durante as aulas, questionavam e buscavam mais informações. Foi perceptível o quanto era prazeroso para eles os debates acerca desses temas geradores. E assim, reconheceram que para o momento em que estávamos vivendo, a tecnologia era de suma importância para que pudéssemos continuar com nossas aulas, uma vez que estávamos totalmente reféns dessas tecnologias.

De acordo com Proposta Pedagógica do Serviço Social do Comércio (2015), ao falarmos de infância e escola, devemos levar em consideração as vivências em que as crianças então inseridas, e que por sua vez, está diretamente ligada com as variáveis de classe, etnia, gênero e cultura. Tudo isso somado, a presença marcante dos meios de comunicação de massa, com suas respectivas ideologias e o avanço das tecnologias corroboram para a pluralidade das infâncias, a qual a escola deve ter um olhar atento. Brasil (2018) destaca em suas competências dois itens sobre a tecnologia como habilidade para o aprendizado. Enquanto uma competência fala sobre o uso das linguagens tecnológicas e digitais, a outra esclarece que a tecnologia deve ser utilizada de forma significativa, reflexiva e ética. Foi exatamente o que fizemos durante a realização do projeto, levamos em consideração as particularidades das crianças e as levamos ao despertar da prática educativa reflexiva.

Logo vieram os resultados, para nossa surpresa, no ano letivo de 2020, tivemos a maior participação de inscritos e participantes desde a implementação do projeto na escola, um total de 139 estudantes participaram da Olimpíada. Dos 139 participantes, 51 alunos conquistaram medalhas, sendo 17 medalhas de ouro, 16 de prata e 18 de bronze e 53 medalhas na Mostra Brasileira de Foguetes (MOBFOG), correspondendo a 16 de ouro, 13 de prata e 14 de bronze. E, para nossa surpresa, pelo ótimo desempenho e efetiva participação dos estudantes, a escola ganhou um Galileoscópio (luneta) como premiação.

Vários estudantes e famílias relataram o quão valioso e significativo foi o projeto para esse momento de pandemia, pois, as crianças tinham interesse em participar das aulas e assim conseguiram concluir com êxito o ano letivo de 2020. O projeto levou os

estudantes a aprimorar a leitura, uma vez que os envolvidos estavam nesse processo de desenvolvimento. Com assuntos temáticos de seus interesses, foi mais fácil conseguimos incentivar os estudantes para que pudessem praticar a leitura de forma prazerosa, para eles, a leitura foi colocada como fonte de prazer e entretenimento, pois tinham interesse em buscar conhecimento sobre os temas geradores.

Por conta da pandemia, a comissão organizadora da Olimpíada só conseguiu enviar os certificados de participação, medalhas e a luneta esse ano. Realizamos uma cerimônia na escola, seguindo todos os protocolos de segurança, para entrega dos certificados e das medalhas. Os estudantes também tiveram a oportunidade de montar o Galileoscópio na escola, seguindo o passo a passo do manual, juntamente com a professora. Foi um momento de grande valia para os estudantes, pois, puderam perceber na prática o quanto o projeto foi importante, tendo em vista o reconhecimento da própria comissão da Olímpiada, que nos presenteou com essa premiação tão significativa para nossa comunidade escolar.

É notório o quanto que o projeto foi significativo não só para as turmas participantes, mas também para toda comunidade escolar EDUSESC CEILÂNDIA que também foi beneficiada com nossa premiação. Com isso, seguimos neste ano letivo de 2021 desenvolvendo o projeto com nossos estudantes, na certeza de que teremos mais resultados qualitativos e valiosos como no ano passado.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem; pandemia; pós pandemia; astronomia; astronáutica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018;

Proposta Pedagógica [do] Ensino Fundamental; anos iniciais/ Sesc, Departamento Nacional. - Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2015.

CAPÍTULO 16

AS DIFERENTES IDEIAS DAS OPERAÇÕES MATEMÁTICAS E A SUA DINAMICIDADE

Data de aceite: 04/07/2022

Déllis Camila Fogliarini
Pedagoga Especialista em Educação Especial

Jéssica Zuccatelli dos Santos
Pedagoga

Juliana Poltronieri
Pedagoga Especialista em Educação Especial e do Campo

Marinez Gasparin Soligo
Doutoranda em Educação

Tatiane Regina Alves
Pedagoga

Thais Campos Duarte da Silva
Pedagoga Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional

Neiva Gallina Mazzuco
Docente do Curso de Pedagogia. Drª em Língua e Cultura

RESUMO: Em 2015, nós, um grupo de seis acadêmicas do 3º ano de Pedagogia da Unioeste, *Campus* de Cascavel, acompanhados de uma orientadora, desenvolvemos um projeto articulado com o trabalho do coordenador pedagógico, como parte das exigências da disciplina *Estágio Supervisionado sob* a *forma de prática de ensino II*, em uma escola municipal dessa cidade. O referido projeto, intitulado *Aspectos teóricos e metodológicos para o ensino de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental,* foi utilizado como base para a aplicação de uma oficina denominada *As diferentes ideias das operações matemáticas e a sua dinamicidade,* a qual teve como objetivo possibilitar uma maior compreensão dos conceitos das operações fundamentais da matemática, bem como a relação entre elas e suas diferentes ideias. Este trabalho, pautado na concepção vygotskyana de desenvolvimento, foi encaminhado paralelamente à utilização de problemas/textos matemáticos e enriquecido pela utilização de materiais didáticos pedagógicos como cartaz valor-lugar, material dourado e dinheiro fictício, por entender que esse encaminhamento é fundamental para o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático. Justificamos a realização dessa oficina pela necessidade apresentada por parte de muitos acadêmicos no decorrer do referido estágio. Os resultados dessa oficina foram semelhantes aos do projeto já citado, desenvolvido na referida escola, a partir do qual os professores tiveram a oportunidade de melhor compreender a dinamicidade dos conteúdos trabalhados, o que pode ter contribuído para um bom resultado em sua prática pedagógica, justamente em uma disciplina que provoca muito medo e aversão.

PALAVRAS–CHAVE: Operações matemáticas; Relações conceituais; Diferentes ideias; Problemas; Materiais didáticos.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de um projeto desenvolvido, em 2015, por um grupo de então seis acadêmicas do terceiro ano do Curso de Pedagogia da Universidade

Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* de Cascavel, na disciplina de *Estágio Supervisionado sob a forma de Prática de Ensino II*, o qual visou a trazer as principais reflexões matemáticas trabalhadas no referido projeto. Essas reflexões embasaram a realização de uma oficina destinada a acadêmicos do Curso de Pedagogia, que recebeu por título *As diferentes ideias das operações matemáticas e a sua dinamicidade.* O projeto mencionado, intitulado *Aspectos Teóricos e Metodológicos para o Ensino de* Matemática *dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental,* foi desenvolvido junto aos professores de uma escola da rede pública de Cascavel, a partir do qual eles tiveram a oportunidade de melhor compreender a dinamicidade de alguns conteúdos matemáticos destinados aos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A decisão de realizar essa oficina proveio da constatação da existência de inúmeras dificuldades e da aversão que muitos acadêmicos apresentam em relação ao ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando, dessa forma, uma alternativa teórico-metodológica ao se trabalhar os respectivos conteúdos.

Nesse sentido, este artigo apresenta uma síntese de como foi realizada a oficina mencionada, à luz dos pressupostos vygotskyanos, pois entendemos que o aluno aprende no processo de interação com outras pessoas e com o meio e, consequentemente, quanto mais aprende mais se desenvolve. Nesse processo, segundo Vygotsky (1998), com o auxílio do professor na zona de desenvolvimento iminente, o aluno passa a ter condições de sair do seu nível de desenvolvimento real para avançar rumo a um novo desenvolvimento potencial, ou seja, ele poderá passar a fazer sozinho o que antes precisava de ajuda.

Na primeira parte do artigo são realizadas reflexões sobre problemas matemáticos os quais devem ser, prioritariamente, vinculados ao cotidiano do aluno a fim de contextualizar os conteúdos. A seguir, entendendo que eles constituem textos matemáticos e que existem diversas formas para explorar tais textos, trazemos algumas reflexões sobre os referidos textos matemáticos.

Para finalizar, trabalhamos cada uma das quatro operações fundamentais da matemática e suas respectivas ideias, bem como mostramos as relações que existem entre elas, como a reversibilidade e a base conceitual.

PROBLEMAS E TEXTOS MATEMÁTICOS

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é prudente que a maior parte dos conteúdos matemáticos sejam explorados a partir de situações-problemas, pois além de contextualizá-los, entendemos, como Dante (2000), que essas situações envolvem e desafiam o aluno a buscar soluções para questões matemáticas, tanto dentro quanto fora do meio escolar. Dessa forma, a matemática não seria imposta como algo mecânico e apenas memorizado, pois o aluno passaria a entendê-la e estaria preparado para buscar novos questionamentos e soluções. No entanto, segundo Carvalho (1994), não se aprende

matemática na simples tarefa de resolver problemas mecanicamente, mas sim envolvendo-se na problematização.

Para resolver problemas, segundo Polya (apud DANTE, 2000), há quatro etapas fundamentais que podem ser flexíveis como: compreender os problemas, elaborar um plano, executar esse plano e fazer sua verificação. Assim, antes de iniciar as respectivas resoluções, é preciso compreendê-las efetivamente, identificando cada informação, cada dado, sintetizá-los, esquematizá-los e ter certeza do que deve ser buscado. Nesse sentido, entendemos que para aprender a resolver problemas matemáticos é preciso que o aluno tenha a oportunidade de resolver muitos deles, sendo orientado para entendê-los efetivamente, bem como a preparar um plano para resolvê-los e para fazer um retrospecto, no final da resolução, a fim de verificar se a resposta encontrada é coerente.

Dessa maneira, encaminhar a solução de um problema em uma sala de aula não é tarefa fácil; exige um trabalho criterioso, tanto por parte do professor quanto do aluno, pois é muito mais do que resolver um exercício, haja vista que exige uma ampla organização das ideias e de todos os dados envolvidos bem como o domínio dos conteúdos subjacentes.

Stancanelli (2001), entendendo que a maioria dos problemas trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental são os convencionais, isto é, aqueles constituídos de frases curtas e objetivas e que não exigem muito raciocínio do aluno para resolvê-los, apresenta, como alternativa à realização de aulas mais dinâmicas e desafiadoras, reflexões sobre alguns tipos de problemas como: os problemas sem solução, os problemas com mais de uma solução, problemas com excesso de dados e problemas de lógica, os quais exigem que o aluno os leiam com mais atenção e que selecione as informações necessárias para encontrar uma solução ou que perceba a necessidade de outras.

Na perspectiva de possibilitar ao aluno o contato com os diferentes problemas mencionados, Stancanelli (2001) sugere a criação da "Problemoteca", a qual consiste em "[...] organizar uma caixa ou fichário com fichas numeradas, que contém um problema" (STANCANELLI, 2001, p. 119) e, no verso, a respectiva resposta, favorecendo o trabalho independente do aluno. Essa caixa deve ser constantemente avaliada e ampliada, evitando problemas muito fáceis ou muito difíceis. Ela deve permanecer na sala de aula para ser utilizada quando o professor quiser diversificar sua aula.

Nesse horizonte, cabe ao professor oportunizar um espaço de discussão de modo a possibilitar que os alunos reflitam sobre o problema que irão resolver, o que favorece o pensamento matemático livre do apego às regras. Nesse sentido, a valorização dos diferentes caminhos para chegar aos resultados é de extrema importância, sendo que, para isso, o professor deve observar a oralidade e os desenhos feitos pelo aluno, nos quais podem ser expressas muitas representações referentes ao texto do problema e/ou à respectiva solução.

A utilização da oralidade é um excelente recurso para ampliar a compreensão dos problemas, aliás, falar e ouvir em aulas de matemática, além de ser fundamental para a

organização das ideias, permite a troca de experiências entre professor e aluno e também entre os colegas. Cavalcanti (2001) também entende que a linguagem pode ser apoiada em imagens e que nos anos iniciais do Ensino Fundamental os textos dos problemas devem ser curtos.

Entendendo que os problemas matemáticos constituem textos e que a produção e/ou utilização de textos matemáticos, das mais diversas especificidades, é uma excelente forma de encaminhar os conteúdos dessa disciplina, passaremos a refletir sobre eles.

Todo texto destina-se a um leitor, seja ele um aficionado por histórias fictícias ou aquele que busca o conhecimento e desenvolvimento da ciência. Dessa forma, os textos matemáticos são destinados aos que buscam melhorar seus conhecimentos na área, contribuindo para a definição dos conceitos e para o avanço do processo de ensino e de aprendizagem, além da comunicação, como afirmam Smole e Diniz (2001):

> Os alunos são encorajados a se comunicar matematicamente com seus colegas, com o professor ou com os pais, eles têm oportunidade para organizar e conectar seus pensamentos, novos conhecimentos e diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto. A produção de textos é uma maneira de promover a comunicação em nossas aulas. (SMOLE; DINIZ, 2001, p. 31).

O aluno, adequadamente orientado, sente-se motivado ao realizar tais produções e, aos poucos, vai melhorando seu vocabulário, na medida em que compreende melhor os conceitos e os aplica no texto.

A busca de interlocutores para textos matemáticos e o incentivo à comunicação leva à criação de uma atmosfera de interesse e cooperação entre os alunos. Recorrendo às palavras das autoras: "Nenhum texto é feito por fazer e todos podem tornar-se uma busca do aprimoramento da escrita" (SMOLE; DINIZ, 2001, p. 32).

O professor, ao iniciar um conteúdo, precisa verificar o que os alunos já sabem sobre ele e, a partir desse conhecimento, prosseguir com o tema, aprofundando-o. Esses questionamentos podem ser feitos de forma escrita. Essa produção textual é oportuna no início da exploração de um conteúdo, durante a explanação de certos conceitos ou mesmo no final de uma atividade, dependendo dos objetivos planejados pelo professor. Segundo Smole e Diniz (2001):

> [...] o texto produzido ao final de uma atividade também serve para levar os alunos a ter consciência de seus avanços e necessidades de modo que ele vá percebendo o que fez, o que sabe, que dúvidas tem e como pode superá-las [...]. (SMOLE; DINIZ, 2001, p. 38).

Conforme as autoras, também é importante reescrever os textos matemáticos, tanto para melhor produzi-los, quanto para incorporar novos elementos que por ventura tenham sido ignorados na primeira versão. Nessa perspectiva, os textos resultantes da produção dos alunos podem ser trocados com outros colegas para que apontem mudanças que acharem necessárias, inclusive, cabe destacar que esse encaminhamento auxilia para a

formação de alunos críticos.

Entendemos que a produção de textos matemáticos também ajuda no processo de avaliação, tanto em relação ao domínio dos conteúdos, por parte do aluno, quanto em relação ao próprio trabalho do professor, conforme pontuam Smole e Diniz (2001): "Esse conjunto de informações possibilita ao professor refletir sobre os alunos e também sobre seu próprio trabalho, constatando o que cada aluno compreendeu daquilo que intencionava que aprendessem e o que precisa ser retomado" (SMOLE; DINIZ 2001, p. 65). Essa é uma possibilidade que o professor tem de enriquecer suas aulas e de assumir uma proposta interdisciplinar.

AS QUATRO OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS DA MATEMÁTICA

Exploraremos, a seguir, as quatro operações fundamentais da matemática e suas respectivas ideias lembrando que, no trabalho com as operações, a abordagem deve ser feita principalmente por meio de situações-problemas presentes na realidade e nas experiências das crianças. Inicialmente, vejamos como essas ideias são apresentadas no Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, volume II: Ensino Fundamental – anos iniciais.

> A idéia presente na **adição** é a de juntar, cuja representação é feita através de um registro a partir de desenhos, do trabalho com o cartaz valor lugar, material dourado ou outro material, até a apresentação do algoritmo. As idéias presentes na **multiplicação** são a de adição de parcelas iguais, a de área e o raciocínio combinatório. Anterior à apresentação formal da multiplicação, a palavra "vezes" deve ser trabalhada. Isto pode ser feito em diversas situações, tais como: jogos, compras, entre outras. Essas idéias devem ser registradas de diferentes maneiras e posteriormente apresenta-se o sinal da operação. Na **subtração** as idéias de comparar (ideia comparativa), de complementar (idéia aditiva) e de tirar (idéia subtrativa), são idéias diferentes representadas pela mesma sentença matemática. E devem ser trabalhadas explorando simultaneamente o texto do problema ou exercício com a escrita matemática. Na **divisão** trabalha-se com a idéia repartitiva (quando se distribui o todo para um número fixo de componentes de um grupo) e subtrativa (subtrações sucessivas de uma mesma quantidade). (CASCAVEL, 2008, p. 374, destaques dos autores).

Conforme o referido Currículo (2008), a utilização de alguns materiais como o ábaco, o papel quadriculado, o cartaz valor lugar, a calculadora, o material dourado, as cédulas, as moedas e outros contribuem para a compreensão do Sistema de Numeração Decimal e das operações. No entanto, o documento apresenta a seguinte ressalva:

> É importante ressaltar que não é o material manipulável que garante a apropriação do conhecimento, entretanto, este auxilia na abstração dos conceitos. Simultaneamente ao uso do material manipulável, o professor deve explorar o registro da situação-problema por meio da linguagem matemática. (CASCAVEL, 2008, p. 375).

ADIÇÃO

A adição é a operação que está presente nas experiências infantis desde muito cedo. “Envolve situações como a de ‘juntar’ e ‘acrescentar’, que são efetivamente prazerosas (quem não gosta de juntar, ganhar ou colecionar coisas?)” (TOLEDO[1], Marília; TOLEDO, Mauro, 2010, p.102, destaques dos autores).

Para trabalhar a adição, Marília e Mauro Toledo (2010) alertam que, primeiramente, devem ser exploradas situações em que o aluno tenha a oportunidade de construir todos os resultados das adições usando as combinações dos números naturais de zero a nove. Paralelamente a esse processo, entendemos que a adição de quaisquer números deve ser articulada às situações-problemas, sendo que inicialmente isso deve ocorrer por meio da oralidade e com o auxílio de materiais didáticos/manipuláveis. Dessa forma, para as crianças resolverem os cálculos, é importante que tenham à disposição vários materiais para manipular à vontade. Depois de encontrada a resposta, é importante dar a oportunidade de informá-la aos colegas, além de explicitar qual foi o raciocínio empregado para obtê-la.

Segundo Kamii e DeClark, citadas por Marília e Mauro Toledo (2010), as crianças que reagrupam parcelas para encontrar a soma terão mais facilidade com cálculos do que aquelas que só sabem somar utilizando a contagem. Por exemplo, para somar 8+4 fazem 8+1=9, 9+1=10 ... e continuam acrescentando 1 até chegar ao 12.

Convém lembrar que muitas crianças, por volta dos 7 ou 8 anos, conforme Marília e Mauro Toledo (2010), ainda apresentam dificuldades quanto à inclusão de classes, o que dificulta o entendimento de muitas situações-problemas que envolvem a adição. Por exemplo, não conseguem resolver um problema do tipo:

> ‘Dona Lúcia comprou 6 bananas e 4 laranjas. Quantas frutas comprou?’ porque não identifica uma classe que inclua bananas e laranjas. Talvez conseguissem dar uma resposta se a pergunta fosse assim ‘Dona Lúcia comprou 6 bananas em uma banca e 4 bananas em outra. Quantas bananas comprou?’ (TOLEDO, Marília; TOLEDO, Mauro, 2010, p. 103, aspas dos autores).

Na etapa da escrita e da representação, é importante apresentar situações que ajudem os alunos a “[...] dar significado à representação formal a+b=c, em que a, b e c representam números naturais” (TOLEDO, Marília; TOLEDO, Mauro, 2010, p. 104). O registro da adição deve ser realizado após o trabalho com material concreto, cálculo mental, representação informal e muita análise da situação-problema apresentada paralelamente.

Para as atividades de registro da adição, pode-se utilizar também o material Cuisenaire o qual “[...] compõe-se de barrinhas de madeira, em forma de prisma, com altura que varia de 1 a 10 cm” (TOLEDO, Marília; TOLEDO, Mauro, 2010, p. 105). Cada cor representa uma quantidade e seu tamanho é proporcional à quantidade que representa: as brancas o um; as vermelhas o dois; as verde-claras o três; as roxas o quatro; as amarelas

1 Como contemplamos dois autores da mesma obra com o sobrenome *Toledo* (Marília e Mauro), para nominá-los, no texto, escrevemos também o nome, e nas citações inserimos, após o sobrenome, os respectivos nomes.

o cinco; as verde-escuras o seis; as pretas o sete; as marrons o oito; as azuis o nove e as laranjas o dez.

Convém iniciar o trabalho com o algoritmo da adição apenas quando o professor tiver certeza de que os alunos já dominam o processo de agrupamentos e trocas e a representação simbólica dos números no Sistema de Numeração Decimal.

Segundo Marília e Mauro Toledo (2010), é importante que o professor considere algumas ressalvas quando for trabalhar com o algoritmo da adição, por exemplo, levar os alunos a perceberem que o algoritmo padrão foi construído para facilitar os respectivos cálculos. Assim, não tem sentido "armar contas" do tipo 2+7, pois um número sobre o outro não contribui para encontrar o resultado. Ademais, é importante lembrar que, primeiramente, os cálculos devem ser realizados no ábaco e depois no caderno, o que contribui para a superação de muitas dificuldades encontradas pelos alunos. Uma delas é a compreensão de que "[...] unidade deve ser colocada embaixo de unidade, dezena embaixo de dezena" (TOLEDO, Marília; TOLEDO, Mauro, 2010, p. 109) e assim por diante.

SUBTRAÇÃO

Quando se trabalha a subtração, na matemática, muitas vezes a criança pode encontrar dificuldade porque essa operação está associada a perdas, como mostram Marília e Mauro Toledo (2010): "[...] a subtração, embora presente desde muito cedo no dia a dia das crianças, tem um aspecto afetivo adverso, muitas vezes relacionado com situações de perda ('Maria tinha 5 fivelinhas. Perdeu 2. Quantas ela tem agora?')." (TOLEDO, Marília; TOLEDO, Mauro, 2010, p. 110, destaque dos autores).

Os mesmos autores apresentam três ideias de subtração, que são: de *tirar*, de *comparar* e de *completar*. Essas ideias diferentes devem ser trabalhadas com as crianças já nos primeiros anos do Ensino Fundamental e "[...] quanto mais o aluno trabalhar concretamente com situações de subtração antes de se preocupar com sua representação formal, maior possibilidade ele terá de superar essas dificuldades." (TOLEDO, Marília; TOLEDO, Mauro, 2010, p. 113).

Na ideia de *tirar*, os autores partem da existência de um todo e dele deve ser tirada uma parte. Por exemplo: Marcelo foi em dois supermercados com R$ 85,00. No supermercado A Marcelo gastou R$ 23,00. Quantos reais Marcelo teve à disposição para gastar no supermercado B?

Já na ideia de *comparar* existem duas particularidades. Na primeira, são comparadas duas quantidades independentes para descobrir a diferença. Por exemplo: João tem R$ 93,00 e seu primo tem R$ 41,00 em seus respectivos cofrinhos. Quem tem mais dinheiro? Qual é a diferença entre essas duas quantidades? Na segunda particularidade, os autores explicam que pode ser comparada uma parte com o todo e depois com a outra parte. Por exemplo: Maria Alice tem R$ 90,00. Desse total, R$ 70,00 são em cédulas de R$10,00 e os

outros reais são em moedas de R$1,00. Quantas moedas de R$1,00 ela tem?

Na terceira ideia, que é a de *completar*, é preciso saber quanto falta e, para isso, o ponto de partida é a parte tomada como referência para chegar ao todo. Por exemplo: Patrícia quer comprar uma boneca que custa 98 reais, mas só tem 35. Quanto lhe falta para poder efetuar essa compra?

Partindo dessa diversidade, para resolver as subtrações, é preciso considerar suas respectivas ideias, as quais estão explícitas nas situações-problemas correspondentes. A seguir, registramos alguns encaminhamentos que podem ser utilizados para resolver os problemas anteriores, os quais poderiam ser enriquecidos com a utilização de dinheiro fictício correspondente.

Ideia de *tirar:* De 85 reais precisam ser retirados 23 reais (85 – 23=). Assim, de 5 unidades são retiradas 3 e de 8 dezenas são retiradas 2, restando 6 dezenas e 2 unidades.

Ideia de *comparar* duas quantidades independentes: 93 reais (dinheiro de João) com 41 reais (dinheiro de seu primo), ou seja, 93 – 41=. Comparando 3 unidades com 1 unidade, a diferença são 2 unidades; comparando 9 dezenas com 4 dezenas, a diferença são 5 dezenas, logo, a diferença entre a quantidade de dinheiro que os primos possuem é de 52 reais.

Ideia de *comparar* na situação de comparação de uma parte com o todo e depois com a outra parte: 90 – 70 = De 90 reais, 70 são em cédulas de 10 reais e os demais reais são em moedas de um real. Conforme Marília e Mauro Toledo (2010), poderá ser representado todo o dinheiro ou indicada uma parte dele que é formada por cédulas de 10 reais e a outra parte, que é formada por moedas de um real, assim, a criança "[...] não estaria tirando uma das partes do todo, mas pensando nela em relação à outra parte e ao todo." (TOLEDO, Marília; TOLEDO, Mauro, 2010, p. 113).

Ideia de *completar*: 98 – 35 =. Como Patrícia só tem 35 reais para comprar uma boneca que custa 98 reais, para saber quanto lhe falta é preciso partir da quantia que ela tem e ir completando até chegar no valor da boneca. Assim, partindo de 5 unidades, é preciso acrescentar 3 para chegar a 8 unidades; partindo de 3 dezenas, é preciso acrescentar 6 dezenas para chegar a 9 dezenas, portanto, ainda lhe faltam 63 reais.

Para Rosa Neto (1998), a subtração relaciona-se à adição por ser sua operação inversa. "[...] Colocar e retirar são ações opostas" (ROSA NETO, 1998, p. 105). Na perspectiva de também mostrar essa relação de reversibilidade, Silva, Lourenço e Côgo (2004) explicam: "[...] a adição e a subtração são operações inversas, isto é, uma pode ser usada para verificar a outra (isso é conhecido como prova real)" (SILVA; LOURENÇO; CÔGO, 2004, p. 77).

Esse é todo um processo de conhecimento que vai ser desenvolvido durante o período escolar, como mostra o documento *Educação de jovens e adultos: Proposta Curricular para o 1º segmento do ensino fundamental* (BRASIL, 1997):

> O estudo da adição e da subtração deve ser desenvolvido ao longo de toda a escolaridade inicial, paralelamente ao estudo dos números e ao desenvolvimento dos procedimentos de cálculo, em função das dificuldades lógicas específicas de cada tipo de problema e dos procedimentos de soluções disponíveis nos alunos. (BRASIL, 1997, p. 120).

Conforme vários autores citados, percebemos que os conteúdos matemáticos devem ser apropriados aos poucos, pelas crianças, de forma dinâmica e relacionados ao seu cotidiano.

MULTIPLICAÇÃO

Segundo Marília e Mauro Toledo (2010), geralmente a multiplicação é vista somente como a soma de parcelas iguais. Entendendo que primeiramente a criança deve ter essa compreensão, os autores ressaltam que a multiplicação não se remete somente a isso, sendo também a ferramenta que oferece os primeiros contatos com a noção de proporcionalidade. Os autores entendem, ainda, que o professor, ao se preocupar demais em vencer os conteúdos programados, acaba perdendo várias chances ou oportunidades de trabalhar a multiplicação em situações do cotidiano escolar com os alunos, pois, ao invés de chamá-los para realizar alguma atividade que desenvolva ou necessite do raciocínio da operação de multiplicação, prefere que façam sozinhos para não perder tempo.

Um exemplo de situação que o professor pode pedir a ajuda dos alunos e ao mesmo tempo explorar o conceito da multiplicação é sugerir que formem grupos de objetos com quantidades iguais de elementos a fim de utilizá-los em trabalhos de grupo. No começo, provavelmente, eles utilizarão a adição para formar os grupos. Assim, ao observar 4 grupos de 5 objetos, o aluno poderá fazer a representação do cálculo da seguinte forma: 5+5+5+5= 4.5, ou seja, 4 grupos com 5 objetos cada um, totalizando 20 objetos.

Para Marília e Mauro Toledo (2010), outro modo de trabalhar a multiplicação como adição de parcelas iguais é com o auxílio das barras de Cuisenaire, o que poderia ser realizado a partir da construção de muros, a exemplo de um muro com 6 barras de valor “um” e, na sequência, poderiam ser construídos outros muros do mesmo tamanho, formados por barras maiores, da mesma cor, ou seja, que representem a mesma quantidade. Desse modo, seria descoberto o número de barras de outro tamanho que seriam necessárias para formar a barra inicial, podendo ser duas barras de três ou três barras de dois.

Com base em Silva, Lourenço e Côgo (2004), abordaremos, na sequência, as propriedades comutativa e associativa da multiplicação. Conforme a propriedade comutativa, na multiplicação de dois números naturais quaisquer, a ordem dos fatores não altera o produto. Assim, se multiplicarmos 3.5 ou 5.3, o resultado de ambas as multiplicações é o mesmo; porém, entendemos que a representação dessas duas multiplicações é diferente: utilizando as barras de Cuisenaire, em 3.5 podemos imaginar três barras de cinco cubinhos; por sua vez, em 5.3 seriam cinco barras de três cubinhos.

Na propriedade associativa, a multiplicação de três ou mais números naturais quaisquer possibilita a associação dos fatores de diferentes modos: 5.(4.2)= (5.4).2, sendo que ambas as multiplicações resultam em um mesmo produto.

Outro material apresentado por Marília e Mauro Toledo (2010) para trabalhar com a multiplicação é o papel quadriculado, pois, a partir dele, por exemplo, os alunos podem formar pisos e após serem questionados sobre a quantidade de ladrilhos que eles contêm. Na maioria dessas situações, inicialmente as crianças tendem a contar os quadradinhos, que no caso representam ladrilhos, de um em um; contudo, quando percebem que todas as fileiras possuem a mesma quantidade de quadradinhos, entendem que podem usar a adição de parcelas iguais e depois a multiplicação. O professor, então, pode apresentar diversas formas de pisos e pedir que façam o registro dos cálculos correspondentes, articulando a adição com a multiplicação. Portanto, segundo os autores, trabalhando com ladrilhamento, os alunos poderão passar a ter noção de área e a entender melhor as características de algumas figuras geométricas como o retângulo e o quadrado. Outra forma de trabalhar com ladrilhos é utilizar com o material dourado.

A realização de empilhamentos também contribui para o entendimento da multiplicação conforme situação a seguir. Em um supermercado foi feita uma pilha de latas de extrato de tomate, a qual é formada por quatro camadas de latas, sendo que em cada camada tem cinco filas de três latas. Para saber o total de latas que a pilha contém, um dos caminhos pode ser a realização da seguinte multiplicação: 4.5.3=60, ou seja, 4 camadas de latas, multiplicadas por 5 filas de 3 latas.

Conforme a Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) e o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, volume II: Ensino Fundamental – anos iniciais (CASCAVEL, 2008), e concordando com Marília e Mauro Toledo (2010), a multiplicação também pode ser explorada por meio de combinações. Para isso, podemos utilizar situações do cotidiano dos alunos, como, por exemplo fazer a combinação de suas vestimentas. Poderíamos pensar nas diferentes combinações que uma criança que tem 3 camisetas (uma azul, uma verde e uma vermelha) e 4 shorts (um vermelho, um verde, um azul e outro preto) pode fazer, ou seja, verificar as diferentes possibilidades que existem para ela se vestir. Sabendo que cada shorts poderá ser combinado com cada uma das três camisetas a criança, provavelmente, chegará à conclusão de que existem doze combinações possíveis e poderá associar à seguinte sentença matemática: 4.3=12.

Segundo Marília e Mauro Toledo (2010), a proporcionalidade também é de suma importância para a multiplicação e deve ser trabalhada, pelo professor, por meio de situações- problemas. Para exemplificar, vejamos a seguinte atividade: Em uma sala de aula em que os estudantes estavam organizados em grupos com diferentes quantidades de alunos, a professora sugeriu que um representante de cada grupo pegasse 3 lápis para cada um deles. No caso de uma dupla de alunos, um deles buscou 6 lápis sendo

3 para cada um. Já no caso de um trio de alunos, um deles buscou 9 lápis a fim de que cada um recebesse três. Em um grupo formado por 4 alunos foram necessários 12 lápis. Assim, eles foram percebendo que aumentando o número de alunos, também aumentava, na mesma proporção, o número de lápis o que pode ser constatado com os 6 lápis que a dupla recebeu (2.3 lápis) e os 12 lápis que o grupo de 4 alunos recebeu (4.3 lápis), pois um grupo de 4 alunos representa o dobro de uma dupla de alunos, consequentemente, também receberam o dobro de lápis.

DIVISÃO

A divisão está desde cedo presente na sala de aula e, como afirmam Marília e Mauro Toledo (2010), "Os fatos fundamentais da divisão vão surgindo à medida que o aluno constrói os fatos fundamentais da multiplicação e amplia a mobilidade de seu pensamento (reversibilidade)" (TOLEDO, Marília; TOLEDO, Mauro, 2010, p.148).

Segundo os autores, a divisão relaciona-se com a multiplicação e com a subtração: com a multiplicação porque é sua operação inversa e com a subtração porque, para realizar uma divisão, são efetuadas subtrações.

Marília e Mauro Toledo (2010), entre outros autores, afirmam que existem duas diferentes ideias ligadas à essa operação, sendo a primeira a de *repartir em partes iguais*, a partir da qual se sabe em quantas partes a quantidade será dividida, mas não se sabe quantos elementos ficarão em cada parte. Um exemplo dessa ideia é dividir dezoito reais entre cinco crianças. Nesse caso, sabe-se o número de crianças que receberão reais, mas não se sabe quantos reais cada uma receberá.

A outra ideia ligada à divisão é a de *medir*, também chamada de ideia *subtrativa.* A partir dela se apresenta uma situação inversa: se conhece a quantidade dos elementos de cada grupo, mas não se sabe a quantidade de grupos, como quando se tem dezoito reais e se quer comprar canetas que custam cinco reais. Nesse caso, procura-se saber quantas canetas podem ser compradas.

Conforme Marília e Mauro Toledo (2010), existem discussões entre os professores sobre qual algoritmo da divisão é o mais apropriado para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que há os que defendem o processo breve e os que preferem o processo longo. No processo breve, além do quociente, apenas se registra o resto da subtração, como no exemplo:

$$\begin{array}{r|l} 18 & 5 \\ \cline{2-2} 03 & 3 \end{array}$$

No processo longo, também denominado de processo euclidiano da divisão, a subtração é registrada juntamente à operação. Para isso, primeiramente os alunos utilizam o ábaco de papel a fim de realizar a divisão com fichas, material dourado ou qualquer outro material na base10, e, em seguida, registram-na no caderno, como no exemplo:

C	D	U			
6	4	2	2		
_	_	_	3	2	1
6	4	2	C	D	U
0	0	0			

Outro processo destacado pelos mesmos autores para realizar a divisão é o processo americano, por meio do qual se faz sucessivas subtrações e, por fim, somam-se os quocientes parciais. Nesse processo, se reproduz a mesma forma que a criança utiliza para repartir quantidades informalmente, como segue no exemplo:

_ 10	3	
3	1	
_ 7		
3	1	+
_ 4		
3	1	
1	3	

Segundo os pesquisadores supracitados, por meio desse processo, à medida que a criança passa a entendê-lo, ela começa a simplificá-lo até chegar ao processo euclidiano, momento em que passa a procurar o maior número possível para ser colocado no quociente.

Conforme o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (1990), "[...] O uso do zero para representar a coluna vazia foi fundamental para as técnicas de cálculo" (PARANÁ, 1990, p. 69). Nesse sentido, parafraseando Marília e Mauro Toledo (2010), não se deve tratar o zero, na divisão, de forma diferenciada. Para exemplificar, o professor pode orientar seus alunos a pensarem como no exemplo a seguir: quando se tem uma dezena de reais para dividir em três partes iguais (três crianças), com quantas dezenas de reais cada criança ficará? Como a resposta é zero, registra-se, no quociente, um zero na ordem das dezenas. Assim, provavelmente os alunos não apresentarão dificuldades com o entendimento do zero no quociente, independentemente de sua posição. Nesse exemplo, para realizar a divisão, deve-se trocar a dezena por dez unidades, as quais, uma vez distribuídas em três partes iguais, corresponderão a três unidades para cada criança e ainda sobrará uma unidade, conforme é demonstrado no cálculo a seguir.

Conforme Silva, Lourenço e Côgo (2004), também é importante o entendimento de

que o divisor deve ser sempre diferente de zero. Em suas palavras: “O divisor não pode ser nulo (zero), pois não existe divisão por zero” (SILVA; LOURENÇO; CÔGO, 2004, p. 87).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo que um dos principais objetivos da realização da oficina aqui apresentada/embasada foi contribuir para que os acadêmicos, que futuramente serão professores, possam trabalhar com esses conteúdos e encaminhamentos metodológicos apresentados, podemos afirmar que o principal resultado esperado é o de diminuir a falta de gosto e de domínio dos conteúdos matemáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, esperamos que os participantes da oficina percebam as diferentes metodologias que a matemática possibilita no trabalho com seus conteúdos, entendendo que o norte deve ser a contextualização dos conteúdos explorados por meio de problemas e outros textos matemáticos, enriquecidos com materiais didáticos/manipuláveis.

Em suma, a dinamicidade aqui exposta precisa estar presente no desenvolvimento das aulas de matemática, pois essa disciplina é flexível e passível de amplas análises e reflexões, o que vai em direção oposta ao ensino mecanicista que ainda predomina em muitas salas de aulas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Educação de Jovens e Adultos: **Proposta Curricular para o 1° segmento do ensino Fundamental.** São Paulo/Brasília: Ação Educativa, 1997, p. 35-156.

CARVALHO, D. L. de. **Metodologia do ensino da Matemática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**, volume II: Ensino Fundamental – anos iniciais. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008, p. 369-394.

CAVALCANTI, C. T. Diferentes formas de resolver problemas. In: SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. **Ler, escrever e resolver problemas:** habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p.121-149.

DANTE, L. R. **Didática da resolução de problemas de matemática.** São Paulo: Ática, 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990, p. 63-80.

ROSA NETO, E. **Didática da matemática**. 10. ed. São Paulo: Ática,1998.

SILVA, C. M. S. da; LOURENÇO, S. T.; COGÔ, A. M. As operações numéricas fundamentais. In SILVA, C. M. S. da; LOURENÇO, S. T.; COGÔ, A. M. **O ensino-aprendizagem da matemática e a pedagogia do texto**. Brasília: Plano Editora, 2001, p. 71-92.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. Textos em Matemáticas: Por que não? In: SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. **Ler, escrever e resolver problemas:** habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 29-68.

STANCANELLI, R. Conhecendo diferentes tipos de problemas. In: SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 103-120.

TOLEDO, Marília; TOLEDO, Mauro. **Teoria e prática de matemática**: como dois e dois. São Paulo: FTD, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A. Formação Social da Mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 17

A LUDICIDADE NO PROCESSO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÂO INFANTIL

Data de aceite: 04/07/2022

Ducirleia de Liberal
Egressa do Curso de Pedagogia e acadêmica do Curso de Especialização em Psicopedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
São Miguel do Oeste - SC

Giovana Maria Di Domenico Silva
Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professora, Orientadora de estágio e Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
São Miguel do Oeste – SC

Loiri Maria Casagranda Schmitt
Mestre em Educação e Linguagem. Professora e Orientadora de estágio do Curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
São Miguel do Oeste – SC

RESUMO: As reflexões deste trabalho resultam da experiência teórico-prática vivenciada no curso de Pedagogia. Objetiva-se refletir acerca do processo de estágio na Educação Infantil, no qual se teve como princípio orientador a prática pedagógica pautada na ludicidade. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, a qual buscou, no estágio de docência na Educação infantil, os elementos para a análise. Evidenciou-se nas práticas pedagógicas a vivência de fantasias, o aguçar do imaginário nas crianças, em um processo que ocorreu de maneira prazerosa, utilizando-se da ludicidade como eixo promotor das situações de aprendizagens, destacando a importância de discutir a ludicidade no processo de formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Ludicidade. Práticas pedagógicas.

1 I CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escola, por excelência, deve ser promotora de práticas pedagógicas que promovam a ludicidade, quando compreende que esta deve estar na presente vida dos seres humanos, em especial as crianças. Considerando esse entendimento é que realizamos a organização do processo pedagógico dos Estágios Curriculares Obrigatórios no Curso de Pedagogia. Inicialmente, no estágio Curricular Supervisionado em Pedagogia I (5ª fase do curso), a partir de leituras, buscamos conhecer e compreender, através dos autores, o conceito de ludicidade e sua influência no processo pedagógico, promovendo, assim, uma discussão acerca do percurso histórico da ludicidade, integrando os conceitos de jogo, brinquedo e brincadeira.

Após a construção teórica, no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil (6ª fase do curso), realizamos o diagnóstico do contexto da educação infantil, visando conhecer a realidade educativa e encontrar elementos que pudessem subsidiar, além da fundamentação teórica já constituída, a

organização do planejamento do processo de ensino e aprendizagem, visando experienciar os fundamentos teóricos discutidos.

O desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem foi realizado em 20 horas, em uma turma de pré-escola, da Rede Municipal de Educação de São Miguel do Oeste, no ano de 2016, primando pela ludicidade como eixo condutor do processo.

Esta pesquisa classifica-se como qualitativa. A partir das vivências do estágio de docência, destacamos os elementos que constituíram a análise dos dados, na qual objetivamos refletir o processo de estágio na Educação Infantil, tendo como princípio orientador a prática pedagógica pautada na ludicidade.

O trabalho está estruturado com uma abordagem teórica e na sequência o relato, o qual constitui-se numa análise teórico-prática do processo de estágio.

2 I REFLETINDO SOBRE A LUDICIDADE

Iniciamos a história destacando que a atividade lúdica já existia antes mesmo da existência cultural e linguística das civilizações. A origem de lúdico vem do latim *ludus,* que quer dizer jogos, forma espontânea, ação e diversão (ALMEIDA, 2003).

Na Grécia Antiga e no Egito, as atividades lúdicas faziam parte das atividades cotidianas dos adultos. “A educação lúdica esteve presente em todas as épocas, contextos de inúmeros pesquisadores, formando, hoje, uma vasta rede de conhecimentos, não só no campo da educação, da psicologia, fisiologia, como nas demais áreas do conhecimento.” (ALMEIDA, 2003, p. 31).

Nas sociedades primitivas, o trabalho se dava devido à necessidade imediata do grupo. Não havia acúmulo de bens, pois todos trabalhavam sem distinção de classe social e descriminação. “[...] as classes sociais começaram a existir quando começaram a existir excesso de produção (sobras) e apropriação dos excedentes por parte de alguns” (REDIN, 1998, p. 57). O próprio trabalho tinha caráter de ludicidade, de festa e celebração, sendo comunitários onde todos trabalhavam e jogavam independente de hierarquia, idade, sexo. “[...] com a idade moderna os espaço e o tempo começaram a ser divididos: espaços específicos tempo específicos” (REDIN, 1998, p. 57).

No século XVI, outros teóricos tiveram participação importante no que se refere ao lúdico na educação das crianças. Montaigne (1533-1592) “[...] partia para o campo da observação, fazendo a criança adquirir curiosidade por todas as coisas que visse ao redor: um edifício, uma ponte, um homem, um lugar, ou uma passagem de Carlos Magno ou Cézar” (ALMEIDA, 2003, p. 21).

Comênio (1592-1671) resumia seu método em três ideias fundamentais: “naturalidade, instituição e auto atividade. Esse método natural que obedeceu a às leis do desenvolvimento da criança traz consigo rapidez, facilidade e consistência no aprendizado” (ALMEIDA, 2003, p. 21). Contudo, para Jean-Jacques Rosseau (1712-1778) “[...] a criança

tem maneiras de ver, pensar e de sentir que lhe são próprias; demonstrou que não se aprende nada senão por meio de uma conquista ativa. *"Não deis a vosso aluno nenhuma espécie de lição verbal: só da experiência ele deve receber*". (ALMEIDA, 2003).

Observamos que a ludicidade deve fazer parte da educação, pois contribui na formação da personalidade, no modo de pensar e agir mutuamente. Nos dias atuais, falamos muito no brincar, na brincadeira, no jogo e no brinquedo. O brincar é caracterizado por um tempo e espaço, qualidade e criatividade que envolve adulto e criança. Diz Kishimoto (1997, p. 49), "O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário".

Brincar faz parte da natureza humana. Na convivência aprendemos a brincar. Desde a antiguidade, há a participação de adultos e crianças em uma forma de brincadeira, uma atividade realizada espontaneamente e emocionalmente. Segundo Maturana e Verdn-Zoller (2011, p. 15), "[...] são formas humanas de viver, nas quais se justifica o que é feito mencionando os resultados esperados [...]".

Com base em estudos e no dia a dia da criança, podemos definir o brinquedo como um objeto destinado a divertir uma criança, este compreendido como um objeto de suporte da própria brincadeira. Os brinquedos podem se caracterizar como estruturados e não estruturados, podendo assim influenciar na ação criativa, oferecendo-lhe o desenvolvimento cognitivo e seu próprio amadurecimento.

A criança pode brincar com brinquedo industrializado, artesanal, construído por adultos e crianças, além de outros feitos de materiais de sucata e da natureza. O brinquedo deve ser utilizado, mas com responsabilidade. A criança deve aprender a usar, limpar, guardar e a reutilizar materiais.

Entretanto, o brincar não é apenas uma simples brincadeira desenvolvida pelo ser humano. As brincadeiras são atividades que envolvem o espaço, movimento, equilíbrio e ritmo corporal, consistem de um conhecimento de seus corpos de ambiente em que se inserem uma forma de aprendizagem individual e social. (MATURANA E VERDEN-ZÖLLER, 2011).

As diversas concepções do brincar nos dão uma compreensão da existência de muitas formas de brincadeira realizadas pelo homem. Cada uma desenvolvendo o eu emocionalmente e individualmente, através de objetos como suporte ou utilizando da própria criatividade do ser, transformando o abstrato em objeto concreto. Ao brincar, a criança vivencia um mundo de imaginação e ilusionismo e, por meio destes, seus desejos e anseios podem se realizar.

Para Vygotsky (1991, p. 31), "O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos". O quão belo e maravilhoso é desfrutar de um olhar de quero mais. Destacamos que o momento do brincar é importante para que a criança possa, de forma independente, fazer suas escolhas. Portanto, a vontade e a maneira de como brinca depende unicamente

dela.

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. As brincadeiras de faz de conta produzem um tipo de comunicação rica em nuances que possibilitam às crianças indagar sobre o mundo e sobre si mesmas e pôr à prova seus conhecimentos na interação com os objetos e colegas, pois brincar é uma linguagem. “No brincar a criança lida com sua realidade interior e sua tradução livre da realidade exterior [...]” (MACHADO, 1999, p. 22).

Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, 1997, p. 46).

Ao nascer, a criança já pertence a um contexto social. O brincar, a brincadeira, são situações importantes que influenciam na adaptação do mundo em que vive. O brincar deve fazer parte do dia a dia da criança, pois tem muitos significados que contribuem no seu desenvolvimento infantil.

Para a criança, brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. (KISHIMOTO, 1997, p. 58).

Entendemos que, nas brincadeiras, a criança tenta compreender seu mundo ao reproduzir situações da vida. Outro aspecto importante é que a liberdade de expressão permite a representação de coisas significativas, de fatos que a impressionaram.

É importante afirmar que a criança tem o direito do brincar:

> Brincar, jogar e criar está intimamente relacionado, pois iniciam juntos. O brincar é sempre uma experiência criativa, uma experiência que consome um espaço e um tempo, configurando uma forma básica de viver. Um momento significativo no brincar é aquele da admiração, no qual a criança surpreende a si mesma. (BRASIL, 2009, p.71).

Ao pensar sobre a ludicidade é necessário destacar o abordado por Kishimoto (2003, p. 22), que o jogo também se destaca em dois sentidos:

> 1. *Sentido amplo:* como material ou situação que permite a livre exploração em recintos organizados pelo professor, visando ao desenvolvimento geral da criança e
>
> 2. *Sentido restrito:* como material ou situação que exige ações orientadas com vistas á aquisição ou treino de conteúdos específicos ou de habilidades intelectuais. No segundo caso recebe, também, o nome de jogo didático.

Para o desenvolvimento da perspectiva lúdica vale destacar que o professor da Educação Infantil deverá ter uma postura e um olhar crítico com os limites e possibilidades

das brincadeiras.

> [...] As atividades envolvendo jogos e brincadeiras conduzem as crianças à interação, possibilitando uma importante aprendizagem. Outro fator importante é a interação espontânea que possibilita para a criança a ampliação de seus conhecimentos. Os jogos e as brincadeiras por admitirem participação de troca de opiniões, socialização, exploração e reflexão sobre as situações vividas, são favoráveis ao aprendizado das disciplinas. Entretanto, não podemos ignorar as dificuldades tanto de ensinamento quanto de aprendizado [...]. (FERNANDES, 2013, p. 10).

Para Santos (2001, p. 15), “O educar pela via da ludicidade sugere uma nova postura existencial, é preciso que os educadores reconheçam o real significado do lúdico para aplicá-lo adequadamente, de forma a estabelecer a relação entre o brincar e o aprender a aprender”.

A ludicidade não deve ser confundida como um simples divertimento, esta é um contribuinte para o desenvolvimento do “ser” por meio de suas ações e reações. A ludicidade tem o intuito de possibilitar e instigar a aprendizagem contribuindo no desenvolvimento integral da criança.

3 I VIVENCIANDO A EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES ATENTOS À LUDICIDADE

Com a expectativa de desenvolver o processo de estágio, devidamente planejado, tendo a ludicidade como fio condutor do processo, tudo começou em um belo amanhecer de segunda feira, quando adentramos à sala de aula da Educação Infantil.

O planejamento para alimentar a ludicidade tem como perspectiva o anunciado por Pinto e Sarmento (1997 apud REDIN, 2007, p. 87) que diz: “Planejar na educação infantil é facilitar/alimentar o espaço/tempo para que a criança não perca sua característica de ser, lúdico, criativo, imaginante, poético, barulhento, características que fazem parte das culturas infantis.”

Aos poucos, com suspense e imaginação, as crianças desvendaram todas as surpresas que o saco mágico e a mochila encantada traziam para eles. Muita emoção, alegria, medo, suspense, curiosidade tomavam conta da sala de aula, todas as vezes que a estagiária pegava o saco mágico e a mochila encantada. Todas essas surpresas se voltavam a um trabalho que envolvia a ludicidade para compreender os meios de comunicação, que foi definido pela escola como subtema que deveria ser abordado pela proposta de estágio.

Também descrevemos o quanto o mundo infantil é mágico, movido pela imaginação, ao ver as crianças receberem a mascote da turma: um carteiro chamado “João”, nome ao qual eles escolheram. Nesse dia, também receberam um crachá o qual seu formato era em CD, muitos foram os questionamentos, se eles podiam levar para casa, se ficaria com eles para sempre. Em meio a tantas novidades, organizaram o calendário juntamente com a professora estagiária. As crianças apresentavam-se entusiasmadas em querer organizar

seu calendário, observavam com cautela cada detalhe, algumas queriam tocar, outras dar respostas às perguntas realizadas pela professora estagiária, direcionando-se até o painel para mostrar onde estava a resposta.

No documento intitulado Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares, destaca-se que:

> A compreensão do mundo da criança pequena se faz por meio de relações que estabelece com as pessoas, os objetos, as situações que vivencia, pelo uso de diferentes linguagens expressivas (o movimento, o gesto, a voz, o traço, a mancha colorida). Nesse processo, as escolhas de materiais, objetos e ferramentas que o adulto alcança promovem diferenças no repertório e no vocabulário, na cultura material e imaterial na qual a criança está inserida. (BARBOSA (Cons.), 2009, p.73).

Considerando a visita da mascote, o carteiro (boneco que a professora estagiária apresentou às crianças como carteiro) resolvemos que iríamos escrever cartas uns aos outros. Nesse momento percebemos um grande interesse e dedicação pelas crianças. Durante a construção da carta elas conversavam sobre o que estavam desenhando, para quem era o desenho (carta). Concluídas as cartas, as mesmas foram colocadas na sacola do carteiro. Em outro momento o carteiro iria trazer as cartas para serem entregues às crianças.

Na sequência, cada criança recebeu imagens de meios de comunicação para colorir e recortar para juntos montarmos um jogo de memória, sendo que a base era uma bandeja de isopor. Machado (1999, p. 42) nos diz: "A sucata traz consigo o elemento da transformação: é algo para ser usado fora do seu habitual"

Quando íamos começar a jogar, o telefone tocou. A professora atendeu e ouvimos uma mensagem comunicando que era hora do intervalo.

Após o lanche, brincamos com o jogo de memória construído. Na sequência, as crianças participaram da caça à mochila encantada de sucatas. Muita alegria fez parte desse momento, além de olhares atentos para ver quem encontrava primeiro a mochila encantada, mas todos seguiram e realizaram o caminho. Ao encontrar a mochila encantada, na caixa de areia, uma surpresa tomou conta das crianças, cada uma queria brincar com um dos materiais de sucatas, um momento divertido e prazeroso de recriação e muitas invenções.

O segundo dia foi uma experiência descontraída e agradável. As crianças se deparam com uma janela no meio da sala, algumas já questionavam: O que nós vamos fazer? Vamos brincar de teatro? Junto à janela (cenário para teatro de fantoches) haviam fantoches e livros disponibilizados às crianças. Com os fantoches e os livros elas brincavam entre si, brincavam de teatro, contavam histórias dos livros com os fantoches para o colega, uma festa de imaginação e alegrias! Aproveitando o cenário, a professora estagiária prosseguiu sua aula contando a história O Caso da lagarta que tomou chá de sumiço, com auxílio de fantoches.

São com simples materiais que as crianças criam, recriam e interagem com o mundo, elementos que proporcionam a elas diferentes possibilidades de imaginação e interpretação do mundo real.

Em seguida, a professora estagiária comentou sobre o telefone, que é outro meio de comunicação, mostrou a eles celulares mais antigos e da atualidade para compararem. As crianças curiosas queriam pegar os telefones para brincar. Assim os orientou para que todos sentassem de roda e foi explicando cautelosamente como confeccionar um telefone, utilizando copos de iogurte, barbante e tecido para enfeitar. Um momento mágico, todas as crianças apresentaram interesse pela atividade, um ajudava o outro, ansiosos queriam ver seus telefones prontos para brincar e brincar. Todos os dias uma voz doce e suave passava pelo telefone celular a anunciar o momento de lanchar.

Ao retornar do intervalo, as crianças brincaram um pouco mais com os telefones, assim sentamos de roda para a brincadeira do telefone sem fio, uma animação, pois todos queriam iniciar ou ficar para o final. Ainda sentados de roda, cantamos a música Eu tirei um dó da minha viola. Todos nos divertimos, além de ir ao parque brincar com areia, gangorra e escorrega e os materiais de sucatas.

> [...] As atividades envolvendo jogos e brincadeiras conduzem as crianças à interação, possibilitando uma importante aprendizagem. Outro fator importante é a interação espontânea que possibilita para a criança a ampliação de seus conhecimentos. Os jogos e as brincadeiras por admitirem participação de troca de opiniões, socialização, exploração e reflexão sobre as situações vividas, são favoráveis ao aprendizado das disciplinas. Entretanto, não podemos ignorar as dificuldades tanto de ensinamento quanto de aprendizado [...]. (FERNANDES, 2013, p. 10).

Já no terceiro dia muitas foram as brincadeiras realizadas pelas crianças. Ao seguir com a aula, a professora estagiária apresentou a história O carteiro chegou à TV de papelão. Todos ouviram atentamente e comentaram sobre a história. Ao terminar, a professora estagiária comentou: Será que o carteiro não deixou nenhuma carta para nós também? As crianças atentas respondem rapidamente: Sim. Assim, convidou-os para ir até o parque fazendo um caminho para encontrar a carta escondida, deixada pelo carteiro. As crianças, alegres e curiosas para ver se realmente tinha uma carta, dirigiram-se até o parque, guiadas pela professora estagiária. Ao chegar, uma das crianças encontrou a carta em cima da árvore. Lemos o que dizia na carta, pois era para todos se comportarem que ao retornar para a sala teria uma surpresa. Então as crianças permaneceram no parque brincando com as sucatas e brincadeiras livres.

De acordo com Kishimoto (2003, p. 39), o faz de conta deve estar sempre presente e proporcionar a imaginação, pois:

> A brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sócio dramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Ela surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno 2 a 3 anos, quando a criança começa

> a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social (KISHIMOTO, 2003, p. 39).

O retorno para sala foi de suspense para saber qual seria a surpresa. Ao chegar, sentamos no tapete, assim a professora estagiária comentou que a surpresa era que eles poderiam brincar com meios de comunicação de verdade como televisão, rádio, CDs, telefones, computador e com barracas feitas de lençol, além de panelinhas e carrinhos. Foi uma expectativa, uma vontade enorme de pegar aqueles materiais para brincar, um encanto, pois no momento de guardar comentavam: Professora não guarda, queremos brincar mais!

De acordo com Redin (1998, p.50):

> Há necessidades do ensino sistemático e intencional destes saberes, eles, porém, no período da educação infantil, deverão ser viabilizados ao ritmo do psiquismo infantil, com a alegria da descoberta, da surpresa, do espanto, da surpresa, do encanto, do belo, do novo, do prático, do talento, do cooperativismo, do original no coletivo, do lúdico, do plástico, do harmonioso, desarmonioso, do surpreendente mundo autenticamente humano.

Após, começamos a ouvir músicas e a dançar. O João, a mascote, dançou e pulou bastante junto com as crianças. Ao terminar a dança, a professora estagiária entregou jogos: boliche de cones de linha, quebra cabeça gigante, dominó gigante. Cada criança se dirigiu ao brinquedo que gostaria de brincar e a alegria foi tanta que não se cansaram de brincar, queriam mais e mais, o desejo era muito grande de brincar com aqueles materiais.

> Para a constituição de contextos lúdicos é necessário considerar que as crianças ouvem música e cantam, pintam, desenham, modelam, constroem objetos, vocalizam poemas, parlendas e quadrinhas, manuseiam livros e revistas, ouvem e contam histórias, dramatizam e encenam situações, para brincar e não para comunicar “idéias”. Brincando com tintas, cores, sons, palavras, pincéis, imagens, rolos, água, exploram não apenas o mundo material e cultural à sua volta, mas também expressam e compartilham imaginários, sensações, sentimentos, fantasias, sonhos, idéias, através de imagens e palavras. (BARBOSA (Cons.), 2009, p.72).

O quarto dia foi um muito especial, a cada dia que passa percebemos o quanto é necessário ter o lúdico presente na vida das crianças. Iniciamos nosso encontro com a história a “Tromba entupida”, mas as crianças também queriam contar uma história na TV de papelão, portanto cada uma contou sua história do jeito que sabia. Destacamos que “A leitura de histórias pode ser uma forma de brincar com palavras e figuras e é uma atividade imediatamente prazerosa para as crianças e adultos, além de proporcionar uma rica fonte de imaginação.” (JANET, 2002, p.65).

Depois de muitas observações, montamos chapéus de jornal, “hummm”, foi uma alegria, pois a professora estagiária apenas mostrava como se fazia a dobradura e as crianças sozinhas montavam seu chapéu.

Uma alegria que ficou marcada naquele instante, pois não imaginávamos que iam pintar o seu chapéu. Quando a estagiária percebeu, estavam todos pintando e enfeitando o seu chapéu para ficar bem bonito. Com a sua aprovação, exploraram o máximo possível desse magnífico momento. O empenho foi tanto que quase passamos uma manhã construindo brinquedos de dobradura. Após, construímos as petecas que fizeram muito sucesso e despertaram um grande interesse nas crianças em querer brincar.

Horn (2004, p. 71) afirma:

> O brinquedo satisfaz as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, como, por exemplo as de escolher, imitar, dominar, adquirir competência, enfim, de ser ativo em um ambiente seguro, o qual encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e de valores sociais. Assim também deve haver conexões entre desenvolvimento e aprendizagem, considerando a diversidade de linguagens simbólicas e, consequentemente, a relação entre o pensamento e a ação.

Quando o telefone tocou, nos dirigimos até o lanche. Ao retornar, as crianças brincaram com os brinquedos que trouxeram de casa, além dos chapéus, petecas e jogos. Brincavam e se divertiam. A imaginação, nesse momento, soou prazerosamente.

No último dia do estágio, ao chegar, na escola, organizamos uma roda de conversa, cumprimentamos o João (nossa mascote) e iniciamos um diálogo sobre a semana que se passou e o carteiro deixou a última carta da semana, e as crianças juntas começaram a cantar: "Última carta da semana, última carta da semana"!

Ao terminar de ler a carta, na qual João anunciava que havia trazido uma carta para cada uma das crianças, a professora estagiária entregou-lhes as cartas que haviam construído no início da semana. Cada um que recebeu ficou surpreso com o desenho que recebeu.

Após, conversamos sobre as placas e os outdoors, explicando que estes também eram meios de comunicação e a turma passou a construir outdoors, organizados em pequenos grupos e com papelão e tinta. De acordo com Junqueira (2013, p.53), quando a criança brinca com tinta é possível "[...] explorar a relação entre a tinta-quantidade, textura, mais líquida ou mais concentrada, etc - e as características do suporte de memória que vai receber a força e os movimentos dos dedos ou das mãos, intermediados pela tinta guache - seja papel, tela, madeira, a própria pele, etc".

Durante a construção, muitos foram os comentários e as falas realizadas pelas crianças, comentários que despertavam o interesse, a imaginação, a criatividade e a alegria, uma sensação gostosa de poder brincar com as tintas.

Para finalizar nossas atividades da semana, brincamos com a trilha da comunicação, dois grupos foram formados, juntos respondiam aos questionamentos que eram feitos para cada casa avançada na trilha. Percebemos uma grande compreensão, o que prova que brincando se aprende.

Destacamos a mascote da turma, João, que todos os dias deixava uma carta ao iniciar

a aula, dando algumas pistas sobre a aula. João também despertou um grande interesse pelas crianças em partilhar brinquedos e momentos saborosos de muitas brincadeiras ao lado dele. Dessa maneira, a organização do processo pedagógico na educação infantil visou garantir o disposto pelas Diretrizes Curriculares nacionais da educação infantil em seu Art. 9º, quando define que “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.” (BRASIL, 2009).

É através da brincadeira, da imaginação, e do faz de conta que a criança viaja no mundo da fantasia se descobrindo e estimulando os movimentos necessários para um bom desenvolvimento motor e cognitivo, habilidades estas que contribuem para a aprendizagem. Foi nesta perspectiva que desenvolvemos brincadeiras livres e dirigidas, contação de histórias, música, cantigas, construção de jogos, para que todos participassem, sendo instigados de diferentes maneiras, podendo, assim, estimular as crianças com diversos materiais.

4 I CONCLUSÃO

A prática de estágio desenvolvida a partir da ludicidade com enfoque aos meios de comunicação possibilitou a construção de conhecimentos a partir de vivências criativas, lúdicas, prazerosas, em espaços de socialização entre as crianças. A experiência vivenciada possibilitou refletir o quão é importante que o professor compreenda o que efetivamente é a educação infantil e como acontece o processo de aprendizagem nesta etapa educacional, com destaque ao papel que a brincadeira, fazendo, assim, perceber qual caminho instiga a criança a querer aprender, a querer experimentar.

Para que ocorra um processo pedagógico, por meio da ludicidade, é necessário analisar e entender o que de fato é a educação lúdica e que elementos favorecem a vivência da infância em sua plenitude, compreendendo o quanto o brincar, o brinquedo e o jogo favorecem a aprendizagem da criança. Não é suficiente colocar o brinquedo para a criança brincar, é preciso entender o que ele poderá proporcionar à criança.

Concluímos que por meio da ludicidade podemos encantar as crianças para o mundo da aprendizagem, fazendo com que a escola seja um espaço que privilegia o tempo de vivências de infâncias, onde o prazer, a alegria e o conhecimento andam de mãos dadas. No entanto, para que se possa organizar o processo de ensino e aprendizagem pautado na ludicidade é necessário que o professor tenha uma formação lúdica, compreenda o papel e importância da ludicidade na construção de conhecimentos.

Uma criança não pode deixar de ser criança, não pode deixar de brincar, uma criança tem um mundo para explorar, portanto é preciso que os educadores sejam sensíveis a isso, o que implica em processo formativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação Lúdica:** Técnicas e jogos Pedagógicos. São Paulo. Loyola, 2003.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira (cons.). **Práticas cotidianas na educação infantil – bases para uma reflexão sobre as orientações curriculares.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf> Acesso em: 03 de março de 2016.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diret rizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 05 de março de 2015.

FERNANDES, Valdilrene de Jesus Lopes. **A Ludicidade nas Práticas Pedagógicas da Educação Infantil.** Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da EDUVALE, 2013.

HORN, Maria da Graça. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JANET, R. Moyles: **Só Brincar**: O papel de brincar na educação infantil. São Paulo. Artemed, 2002.

JUNQUEIRA, Gabriel De Andrade. **Linguagens Geradoras**: Seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. 6. ed. Porto Alegre. Mediação, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Diferentes tipos de brinquedoteca. In: FRIEDMANN, Adriana (org.). **O direito de brincar:** a brinquedoteca**.** São Paulo: Scritta, ABRIMQ, 1997. p.49-59.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MACHADO, Marina Marcondes. O brinquedo-sucata e a criança; a importância do brincar, atividades e materiais. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Amar e Brincar:** Fundamentos esquecidos do humano. 3. ed. São Paulo: Palas Athena, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

REDIN, Marita Martins. Planejamento na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN, Euclides; REDIN, Marita Martins; MÜLLER, Fernanda. **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças.** Editora Mediação, Porto Alegre, 2007. P. 83-99.

REDIN, Euclides. O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca. 2.ed. Porto Alegre, 1998.

SANTOS, santa Marli Pires dos Santos (org.). **Ludicidade como ciência.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CAPÍTULO 18

O ENSINO DE LÍNGUA(GEM) MEDIADO PELAS TIC: REFLEXÕES ACERCA DA LEITURA E ESCRITA NA CONTEMPORANEIDADE

Data de aceite: 04/07/2022

Júnior Alves Feitoza
Mestrando no Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGFP pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
Campina Grande – PB
http://lattes.cnpq.br/6685360222415424

Elke Alves Farias Coutinho
Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGFP pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
Campina Grande – PB
http://lattes.cnpq.br/4012958562831347

Adely Carla Santos de Lima
Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGFP pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
Campina Grande – PB
http://lattes.cnpq.br/8764026725063905

RESUMO: Este artigo visa refletir acerca do ensino de língua(gem) mediado pelas tic e como estas têm contribuído para um uso mais crítico e reflexivo da leitura e da escrita em ambientes digitais. Compreendemos que em uma sociedade cada vez mais digital, é imprescindível o uso das tic para a ampliação das práticas de linguagem vivenciadas pelo educando no contexto escolar e também fora dele. Tendo em vista que os ambientes digitais apresentam diversas possibilidades de leitura, produção de textos e consequentemente da apropriação de diferentes mídias e linguagens, pode contribuir com um processo de ensino e aprendizagem cada vez mais multimodal/multissemiótico contribuindo para uma aprendizagem mais significativa. Para tanto, recorreu-se ao seguinte referencial teórico: Coscarelli e Ribeiro (2005), Coscarelli (2016), Xavier (2005/2011), Rojo (2009/2013), Soares (2002), Lévy (1999), Coscarelli Novais (2010), Ribeiro (2021) entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: TIC; Leitura; Escrita; Ambientes Digitais; Linguagens.

LANGUAGE TEACHING MEDIATED BY TIC: REFLECTIONS ABOUT READING AND WRITING IN CONTEMPORARY

ABSTRACT: This article aims to reflect on language teaching mediated by tic and how they have contributed to a more critical and reflective use of reading and writing in digital environments. We understand that in an increasingly digital society, the use of tic is essential to expand the language practices experienced by the student in the school context and also outside it. Considering that digital environments present several possibilities for reading, text production and consequently the appropriation of different media and languages, it can contribute to an increasingly multimodal/multisemiotic teaching and learning process, contributing to a more meaningful learning. For that, the following theoretical framework was used: Coscarelli and Ribeiro (2005), Coscarelli (2016), Xavier (2005/2011), Rojo (2009/2013), Soares (2002), Lévy (1999), Coscarelli Novais (2010), Ribeiro

(2021) among others.
KEYWORDS: Tic; Reading; Writing; Digital Environments; Languages.

1 I INTRODUÇÃO

As tecnologias da informação e comunicação – tics, estão presentes em todas as esferas sociais. Diante disso, não se pode pensar o ensino na contemporaneidade sem que se leve em conta as possibilidades trazidas por elas enquanto possibilidades pedagógicas em sala de aula, Coscarelli e Ribeiro (2005). Elas têm estado no cerne das reflexões acerca do ensino de língua(gem) para que professores se apropriem de práticas que levem os alunos a uma aprendizagem contextualizada, Xavier (2011).

Sua apropriação para um trabalho com as múltiplas linguagens, multissemioses e as diversas mídias passa pelo entendimento e a compreensão de que esse ensino deve se pautar em práticas de linguagem que permeiam e constituam a vida do educando. Nessa perspectiva, oportunizar ao aluno o desenvolvimento de habilidades linguísticas a partir de uma diversidade textual-discursiva através de práticas multiletradas faz com que se pense na realidade de sala de aula tanto com o texto impresso quanto com os textos que circulam nas esferas digitais.

Os ambientes digitais têm colocado à disposição das sociedades uma série de textos de gêneros diversificados, esses, também nos fazem pensar acerca dessa leitura que demanda outras habilidades do leitor, não somente as habilidades linguísticas requeridas pelo impresso. A hipertextualidade digital também traz provocações sobre a realização dessa leitura de forma crítica e reflexiva, tendo a consciência do caminho que se percorre nas redes também são demandadas habilidades como buscar, navegar na web, checar conteúdos etc.

A escrita, nessa reflexão, passa pela compreensão de que não mais se escreve como se escrevia antes, isso é fato. As técnicas e habilidades que são necessárias a partir das possibilidades trazidas pelas tics, bem como os ambientes tecnológico-digitais e diversos lugares em que esses textos podem ser veiculados trazem reflexões sobre o que e como escrever. Em outras palavras, o produtor de textos passa a ser editor, remixer, designer, Rojo (2013).

Assim sendo, entende-se que tanto a leitura como a escrita na contemporaneidade estão condicionadas às mudanças que as tecnologias têm apresentado ao longo dos anos, sofrendo modificações e ampliações nos processos de ler e escrever. Isso faz com que se pense na importância acerca da leitura e da escrita e suas relações com as tecnologias digitais, bem como as implicações para o educando e o processo de ensino e aprendizagem como um todo.

Nesse sentido, este artigo visa refletir acerca do ensino de língua(gem) mediado pelas tic e como estas têm contribuído para um uso mais crítico e reflexivo da leitura e

da escrita em ambientes digitais. Para tanto, está assim dividido: na primeira seção – As tics no/para o ensino de língua(gem), na segunda seção – A leitura, o leitor, os ambientes: reflexões, na terceira seção – O produtor-escritor-editor de textos: reflexões. Por fim, algumas considerações finais, que suscitam e instigam outras pesquisas.

2 | METODOLOGIA

O presente estudo é de cunho bibliográfico, de modo que foram traçadas discussões teóricas a partir do seguinte referencial: Coscarelli e Ribeiro (2005), Xavier (2005/2011), Rojo (2009/2013), Soares (2002), Coscarelli Novais (2010), Ribeiro (2018/2021), Lévy (1999), Dionísio e Vasconcelos (2013), que serviu de base para as reflexões acerca do tema, para que chegássemos ao objetivo proposto, sem ter pretensão, obviamente, de esgotar o objeto de estudo em questão.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 As tics no/para o ensino de língua(gem)

A tecnologia tem evoluído de forma rápida e significativa nos últimos anos e essa evolução é notada em todos os segmentos sociais, inclusive na educação. Nesse contexto, a utilização da informática na educação é fundamental, possibilitando o desenvolvimento de atividades diversas que despertam o interesse dos alunos, bem como estimulam sua aprendizagem, Coscarelli e Ribeiro (2005).

Diante disso, compreende-se a importância do uso das tecnologias da comunicação e informação no processo de ensino-aprendizagem de Língua Materna enquanto suporte fundamental, mas não só enquanto suporte, também enquanto possibilidade de aprendizagem significativa que desperta interesse e vontade de aprender.

Nesse sentido, espera-se, pois, que o ensino de língua materna na escola seja significativo para os alunos, uma vez que estes, na sua grande maioria, já trazem do meio em que vive experiências com práticas de linguagem diferenciadas, sobretudo, no que diz respeito ao digital, midiático, em suas vivências tecnológico-sociais. Alguns, porém, têm suas primeiras experiências com os meios digitais na escola e isso nos faz refletir acerca das práticas que estamos adotando em relação ao trabalho com as tics nesse contexto.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (2018), nos aponta para um trabalho que permeie as mais variadas práticas de linguagens, desse modo, o trabalho com a leitura e a escrita deve estar pautado em vivências de textos variados, impressos e também digitais, dessa forma, numa perspectiva dos multiletramentos. Desse modo, há uma preocupação em fazer com que o educando tenha o contato com gêneros textuais-discursivos diversificados que permeiem todas as atividades cotidianas vivenciadas pelo educando, dando assim significado a sua prática na escola.

De acordo com Rojo (2009), o processo de ensino-aprendizagem em que os sujeitos estão envolvidos deve responder a efeitos de

> enfocar, portanto, os usos e práticas de linguagens (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias. [...] Para participar de tais práticas com proficiência e consciência cidadã, é preciso também que o aluno desenvolva certas competências básicas para o trato com **as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas,** de maneira crítica, ética, democrática e protagonista. (ROJO, 2009, p. 119) (Grifo da autora)

Isso faz com que o professor (re)pense sua prática pedagógica e suas metodologias, inserindo as tecnologias digitais em suas aulas propiciando a inserção desses alunos que ainda não têm acesso, aprimorando ou mesmo ampliando esses usos digitais e sua compreensão de forma responsável, uma vez que eles farão usos das tic's em diversos contextos da sua vida, socialmente, de maneira crítica, ou seja, é necessário que o professor não esteja alheio a isso.

Desse modo, pode-se observar que essa prática de uso reflexivo, pode levar o aluno a entender a importância dos letramentos digitais e mais que isso, participar deles de forma responsável escolar e socialmente.

Nessa perspectiva do letramento digital enquanto prática social que se faz a partir dos usos sociais da leitura e da escrita mediado pelas tecnologias digitais, Soares afirma que

> a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e, até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. [...] A hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um ***letramento digital***, isto é, um ***certo estado*** ou ***condição*** que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do ***estado*** ou ***condição*** – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002, p. 151) (Grifo da autora)

Corroborando com essa afirmação de Soares, Xavier (2005) vai dizer que um indivíduo letrado digitalmente é aquele que assume posturas autônomas e críticas, sendo capaz de assumir mudanças nos modos de escrever e ler os diferentes códigos e sinais verbais e não verbais, como desenhos, imagens e sons, considerando que o suporte que comporta os textos digitais, também é digital.

Nesse formato digital, que nos dá uma possibilidade de elaborar, criar, recriar textos, no qual estes ganham novos formatos que podem congregar diferentes linguagens e várias possibilidades de sentido, o que configura um grande ambiente multimodal na/para a sociedade na qual estamos inseridos como nos diz Dionísio e Vasconcelos (2013).

> A sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um

grande mosaico multissemiótico. (DIONISIO E VASCONCELOS, 2013, p. 19).

Esses textos, com essas novas configurações e possibilidades de sentidos configuram-se multiletramentos, tanto pela sua diversidade cultural e de linguagens quanto pelas diversas possibilidades de produção e circulação que apresentam, Rojo (2013).

Ainda de acordo com Rojo (2013), esses novos textos têm algumas características:

> a) Eles são interativos; mais que isso, são colaborativos;
>
> b) Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais e não verbais]);
>
> c) Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).
>
> Assim sendo o melhor lugar para eles existirem é “nas nuvens” e a melhor maneira de se apresentarem é na estrutura ou formato de redes (hipertextos, hipermídias). (ROJO, 2013, p. 23)

Nesse sentido, compreende-se que os meios digitais são essenciais para essa nova experiência com textos que apresentam linguagens diversas em todas as esferas. Assim sendo, eles resultam em práticas de letramentos digitais, uma vez que circulam através das hipermídias e apresentam entre outras possibilidades de existirem, as nuvens como destaca Rojo (2013).

Dessa maneira, se faz essencial que o professor de língua materna, na sua prática escolar, esteja atento aos meios tecnológicos que podem proporcionar aos alunos vivências de letramentos digitais, contemplando e incorporando ao seu planejamento de ensino, atividades que proporcionem a iniciação, participação e/ou ampliação dessas vivências, pois essas podem levá-los a interessar-se mais pelo processo de ensino-aprendizagem da língua(gem) nos seus diversos aspectos linguísticos, contribuindo para tornar o aprendiz uma pessoa cada vez mais autônoma, crítica e reflexiva em relação aos usos da leitura e escrita em seus diversos suportes e contextos de atuação, inclusive o digital.

3.2 A leitura, o leitor, os ambientes: reflexões

A leitura é, sem dúvidas, uma atividade importante, comum e corriqueira no cotidiano das sociedades. Na vida dos alunos ela é ainda mais constante. Lê-se para buscar uma informação, para resolver exercícios, para se entreter, enfim, para uma infinidade de ações. Desse modo, ela torna-se fundamental na formação crítica e reflexiva do educando.

É bem verdade que as tecnologias da comunicação e informação, sem dúvidas, inauguraram um novo formato nas relações entre leitor e texto. Não se pode negar que houve uma transformação/ampliação no ato de ler, bem como na diversidade textual e multimodal tanto em relação ao impresso como digital. Os textos são cada vez mais diversos e apresentam linguagens e formatos que possibilitam reflexões e sentidos diversificados, Rojo (2013).

Ainda nessa perspectiva Rojo (2010, p. 28) afirma que:

> Por força da linguagem e da mídia (digitais) que as constituem, essas tecnologias puderam muito rapidamente misturar a linguagem escrita com outras formas de linguagem (semioses), tais como imagem estática (desenhos, grafismos, fotografias), os sons (da linguagem falada, da música) e a imagem em movimento (os vídeos). E o fizeram de maneira hipertextual e hipermidiática. Por força dessa possibilidade e dessa forma de misturar linguagens, também muito rapidamente os textos – mesmo os textos impressos – que circulam em nossa sociedade se transformaram: passaram também a combinar linguagens de maneira hipertextual. (ROJO, 2010, p. 28)

Pensar acerca da leitura nessa perspectiva multissemiótica e hipertextual da linguagem na contemporaneidade, é refletir em relação ao que se deve fazer em sala de aula para unir ao trabalho docente atividades que se realizem a partir de textos impressos e digitais, pois ambos convivem na realidade social do educando, trazendo diversas possibilidades de realização de um trabalho fantástico em relação às linguagens. Desse modo, a sala de aula não pode estar alheia a essas possibilidades no que concerne ao trato e vivência com a diversidade hipertextual e de linguagens que a rodeia.

De acordo com Ribeiro (2021, p. 22)

> A leitura se movimenta também conforme os ventos da tecnologia – manuscrito, impresso, digital –, incluindo-se aí materialidades, inscrições, formatos, além de modos de organização social e escolar, da oferta de textos e meios de difundi-los. (RIBEIRO, 2021, p. 22)

Nessa perspectiva, pode-se compreender que a leitura é uma atividade e um processo complexo, Coscarelli e Novais (2010), que se atualiza socialmente de modo como a evolução das linguagens, dos formatos, da difusão dos textos ocorrem. Assim, quanto mais amplas forem as tecnologias no que concerne ao surgimento de textos para circularem em formatos e esferas diversas, maiores serão as habilidades e competências que os leitores deverão obter, e consequentemente adquirirão com eles.

O processo de leitura ou o ato de ler, seja no impresso ou no digital, demanda do leitor habilidades linguísticas diversificadas em relação à apropriação e entendimento do texto. Em se tratando de leitura em ambientes digitais, não só são requeridas habilidades linguísticas diversas, mas também em relação a saber-fazer uso consciente e crítico de determinadas ferramentas tecnológico-digitais, do ponto de vista teórico, mas também prático, como buscar, navegar, checar fontes, curar conteúdos etc.

Nessa perspectiva, Ribeiro (2021, p. 24) traz a seguinte definição

> O leitor contemporâneo seria, então, instalado a lidar com a escrita de novos modos, em relação tanto à difusão do texto quanto às suas formas de inscrição. As tecnologias digitais são tratadas como uma revolução tão importante quanto original. (RIBEIRO, 2021, p. 24)

Compreende-se que a leitura e o leitor estão em constante movimentação, atualização, uma vez que esta é inerente e faz parte do processo. Assim, tão importante

para a leitura é o texto em si e a compreensão que se constrói deste, se faz importante também compreender que as tecnologias digitais fazem com que novos textos surjam, assim como configura outros modos de produção, veiculação, edição, etc.

Obviamente, se temos uma atualização de gêneros e entre eles os digitais mediados pelas tecnologias, temos também que ter enquanto leitores, outras habilidades como destaca Coscarelli (2016, p. 64) “a leitura na internet requer duas principais competências que se entrelaçam: a navegação e a leitura”. Assim sendo, pode-se inferir que para ser um bom leitor digital é evidente que se aproprie de habilidades como saber usar mecanismos de busca na web, selecionar e avaliar conteúdos, se ater a palavras-chave, enfim, uma série de habilidades inerentes ao processo de leitura digital, hipertextual.

Faz-se necessário refletir acerca dessas habilidades, tão requeridas na atualidade, sobretudo no que diz respeito à busca e à navegação nas redes, pois estas apontam que tipo de leitor se é ou se está construindo.

De acordo com Santaella (2004, p. 19, apud COSCARELLI, 2016, p. 67) há três tipos de leitores a partir do seu estilo de navegação, “o leitor errante, o leitor detetive e o leitor previdente”.

> O leitor errante seria aquele que explora aleatoriamente o ambiente virtual, constrói gradativamente sua compreensão do ambiente e não teme errar. Ele deriva sem rumo. “suas rotas são idiossincráticas, turbulentas e, no mais das vezes, dispersivas e desorientadas”. (Santaella, 2004, p. 178). O leitor detetive é disciplinado, fareja indícios, orienta-se racional e logicamente pelos índices dos ambientes hipermidiáticos, aprende com sua experiência (seus acertos, erros) e adapta-se diante das dificuldades. O leitor previdente seria o leitor que, já familiarizado com o ambiente, movimenta-se seguindo a lógica da previsibilidade, antecipando as consequências de suas escolhas. É o leitor que se orienta “por uma memória de longo prazo que o livra dos riscos do inesperado” (Santaella, 2004, p. 179). Grifos da autora. (COSCARELLI, 2016, p. 67-68)

Percebe-se que é extremamente importante ser consciente em relação ao tipo de leitor que se é, e dos usos que se faz das mídias digitais, pois esses, vão determinar o perfil daquele que o faz. Cada leitor é responsável por aquilo que pesquisa, bem como sua reflexão e crítica acerca das informações e sua confiabilidade, fontes. No dia a dia, percebe-se que muitas vezes há uma oscilação entre dois ou mesmo entre os três tipos de leitores apresentados por Santaella entre as pessoas, nem sempre se consegue ser um leitor previdente.

Compreende-se, pois, que o leitor em ambientes digitais deve estar preparado para lidar com textos que se apresentam ou se colocam à sua frente de diversas maneiras e em diferentes linguagens (multissemioses). Deve estar ciente das “adversidades” que esses textos podem apresentar para um leitor, por exemplo, inexperiente ou que não adquiriu a capacidade de letramento digital como reitera Soares (2002).

Estar familiarizado com determinada ferramenta tecnológica, muitas vezes não dá

ao aluno a capacidade de fazer leituras reflexivas em ambientes digitais, se faz necessário percorrer caminhos e encontrar muitas vezes nos seus erros as experiências que nortearão sua prática futura, tornando-se como diz Santaella (2004) um leitor previdente.

Percebe-se que se faz necessário navegar, buscar, pesquisar e que estes são os caminhos a serem seguidos nos ambientes digitais, no entanto, isso deve promover reflexão e despertar um olhar crítico do educando para seu processo de leitura e sobretudo de aprender a aprender.

3.3 O produtor-escritor-editor de textos: reflexões

Assim como as mídias digitais têm contribuído para as reflexões e ampliações acerca dos processos de leitura, também se apresentam estudos e reflexões em relação à escrita mediada por ferramentas e suportes tecnológico-digitais.

Escrever na contemporaneidade não é mais como se escrevia. Se antes se tinha apenas a possibilidade da escrita no papel, do impresso, agora, com as tics se têm a certeza de que houve a ampliação das possibilidades de forma avassaladora e fantástica.

De acordo com Rojo (2013, p. 19)

> As novas formas de produção, configuração e circulação dos textos, que implicam multiletramentos. As mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação, o surgimento e a ampliação contínuos de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação provocaram a ***intensificação*** vertiginosa e a diversificação ***da circulação da informação*** nos meios de comunicação analógicos e digitais. (ROJO, 2013, p.19) Grifo da autora.

As novas tecnologias oportunizam ao educando o acesso a informações acerca de modos e formas diversas de ler, escrever, editar e remixar textos de gêneros diversos entre eles gêneros digitais, eles apresentam muitas linguagens e misturam formas e formatos diversos, multissemióticos. A escrita já não é mais a mesma (lápis e papel) e as questões que antes pareciam ser um "problema" como corrigir, colocar nas normas etc., agora se apresentam de maneira mais simples pelas fantásticas oportunidades que as tecnologias apresentam enquanto ferramentas que podem possibilitar a revisão, edição, correção de textos etc.

Essa revolução é, sem dúvida, fantástica e aponta para a escrita digital muito usada socialmente e reverenciada por muitos que veem nela os avanços e as facilidades na comunicação que a escrita à mão não oportunizava. Pode-se então refletir sobre o que seria escrever nos dias de hoje, para tentar fazer uma conexão com os novos formatos-configurações nos quais ela se apresenta.

Para Lévy (1999),

> O trabalho de produção de textos no computador deve levar em conta todas as possibilidades de interação com imagens e símbolos, penetrando em um novo universo de criação e estruturando o aparecimento de novos gêneros ligados à interatividade. [...] O texto é posto em movimento, envolvido em um

fluxo, vetorizado, metamórfico (LÉVY, 1999, p. 48).

Nessa perspectiva, produzir textos a partir do que as ferramentas digitais trazem, apontam para se atentar a esse novo perfil do produtor de textos, como aponta a BNCC para um “usuário da língua/das linguagens” como designer: “alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade.” (BRASIL, 2018, p. 70) Assim sendo, o produtor de textos é chamado a ser designer, ou seja, a trabalhar com uma multiplicidade de linguagens e dar uma nova roupagem para produzir diferentes e múltiplos sentidos.

De acordo com Ribeiro, “A adesão a novas máquinas, novos modos de produzir textos, novos gêneros textuais são “criações” sociais, menos ou mais inusitadas, inovadoras, que correm conosco na história da leitura e dos modos de escrever.” Ribeiro (2018, p. 85) Entende-se que a sociedade evolui em todos os âmbitos e em relação à escrita não é diferente, os novos formatos de escrita que temos hoje, mediada por máquinas e artefatos digitais é, sem dúvidas, resultado do processo de evolução tecnológico-digital vivenciada pela sociedade.

É importante que se compreenda que essa atualização na escrita ou reformulação do modelo de escrita, como se queira chamar, não despreza nenhuma outra forma de escrita anterior, mas amplia esses processos e compreendem um novo momento na vida e na evolução social, Ribeiro (2018).

Nesse sentido, esse “novo” escritor ou escritor mais experiente além de colocar em prática as habilidades linguísticas requeridas na escrita impressa, também as amplia trazendo a essa experiência, outras, como a de formatação textual, edição, a convalidação ou a junção de diversas linguagens, salvar, compartilhar, uma vez que esses textos são cada vez mais multimodais e hipertextuais.

Nessa perspectiva, a BNCC aponta que a escola deve “contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.” (BRASIL, 2018, p.70)

Pode-se compreender um produtor-escritor de textos que escreve no papel e ao mesmo tempo se vale da cultura digital é alguém que compreende a importância de articular letramentos, mídias e linguagens diversificadas, numa sociedade cada vez mais digital. Entende-se, pois, que escrever na contemporaneidade não exclui a cultura do impresso em detrimento da cultura digital, mas que deve haver um ponto de convergência entre ambas, uma vez que, para a escrita digital competente é necessário o domínio dos meios digitais, mas não somente isso, faz-se necessário o letramento da letra – a apropriação do código linguístico para que, assim sendo, se consiga usar a escrita digital crítica e reflexivamente.

4 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista que se trata de uma pesquisa bibliográfica, não há resultados, apenas discussões teóricas acerda do objeto pesquisado.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar a língua materna na atualidade é, sem dúvidas, um desafio para o docente, bem como, aprender a língua e entender como esta se apresenta em diferentes contextos, é desafiador para o aluno. Em meio a esse processo de ensino e aprendizagem estão presentes as tic, que têm trazido para a prática docente muitos desafios, mas também possibilidades pedagógicas diversificadas de fazer com que sua prática seja ressignificada e a aprendizagem significativa para o aluno.

Ler e escrever já não são atividades a serem ensinadas como antes, uma vez que os suportes não são mais somente os textos impressos, mas muitos se apresentam em páginas digitais e apresentam os mais variados gêneros e formatos. Assim, os meios digitais têm proporcionado o surgimento de novos gêneros, bem como, fez outros caírem em desuso. Diante disso, faz-se necessário refletir constantemente acerca de como a escola tem se preparado para lidar com essa nova demanda e desafios de ensinar na contemporaneidade.

Entende-se, pois, que é desafiador pensar um trabalho com a língua(gem) sem pensar em uma vivência com práticas de linguagem diversificadas e situadas por parte do aluno, do ponto de vista conceitual e prático como propõe a BNCC. Assim, refletir acerca de uma prática pautada não apenas no uso das tecnologias, mas na criação e uso crítico e reflexivo destas como propõe a 5ª competência geral da BNCC, ressignificando o processo de ensinar e aprender, que é urgente e necessário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

COSCARELLI, Carla.; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

COSCARELLI, Carla.; NOVAIS, Ana Elisa. **Leitura:** um processo cada vez mais complexo. Letras de hoje, v.45, n. 3, p. 35 – 42, jul./set.

DIONISIO, Ângela Paiva; VASCONCELOS, L. J. de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

NOVAIS, Ana Elisa. Lugar das interfaces digitais no ensino de leitura. In: COSCARELLI, Carla. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje:** palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias:** provocações para a sala de aula. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço:** o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita:** letramento digital. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143 – 160, dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf. Acesso em: 05 nov. 2019.

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (orgs). **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

XAVIER, Antonio Carlos. **Letramento digital:** impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. Calidoscópio Vol. 9, n. 1, p. 13-14, jan/abr/2011 Unisinos

CAPÍTULO 19

UTILIZAÇÃO DE MÍDIAS NA CONSTRUÇÃO DE LIVRO DIGITAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 04/07/2022

Maria Gisélia da Silva Gomes
Universidade Federal de Alagoas
Teotônio Vilela Alagoas
http://lattes.cnpq.br/2788334074013242

Antonia Givaldete da Silva
Universidade Federal de Alagoas
Teotônio Vilela Alagoas
http://lattes.cnpq.br/8395264805003654

RESUMO: Este artigo descreve a realização da sequência didática *A Segunda Guerra Mundial* na disciplina de história. A metodologia utilizada envolveu a construção de uma sequência didática, tendo como atividade final a construção de livro digital, utilizando o computador e internet como recursos tecnológicos. A sequência didática foi realizada numa Escola Municipal de Ensino Fundamental, no município de Teotônio Vilela, com alunos da turma da 8ª série D, no segundo semestre de 2016. Foi utilizado referencial teórico baseado em Moran (2013), Castells (1999), Coll e Onrubia (2010), Miceli (2014). Os resultados mostraram que o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na construção do livro digital na disciplina de História contribui para a construção do processo ensino aprendizagem dos alunos.
PALAVRAS-CHAVE: TDIC, Ensino de História, Sequência Didática.

USE OF MEDIA IN DIGITAL BOOK CONSTRUCTION: EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT: His article describes the realization of the didactic sequence The Second World War in the discipline of history. The methodology used involved the construction of a didactic sequence, having as a final activity the construction of a digital book, using the computer and internet as technological resources. The didactic sequence was carried out at a Municipal Elementary School, in the municipality of Teotônio Vilela, with students from the 8th grade D class, in the second half of 2016. Theoretical reference was used based on Moran (2013), Castells (1999), Coll and Onrubia (2010), Miceli (2014). The results showed that the use of digital information and communication technologies (DICT) in the construction of the digital book in the discipline of History contributes to the construction of the teaching-learning process of students.
KEYWORDS: TDIC, History Teaching, Didactic Sequence.

INTRODUÇÃO

Atualmente as TDIC estão presentes no cotidiano das pessoas, da utilização de um celular à comunicação de publicidade de um canal de TV. As transformações das TDIC acontecem em processo rápido e contínuo, no qual o novo torna-se velho em pouco tempo, numa avalanche de informações que atinge a todos. Nesta perspectiva, Moran (2013, p. 11) afirma que "o avanço do mundo digital traz

inúmeras possibilidades, ao mesmo tempo em que deixa perplexas as instituições sobre o que manter o que alterar, o que adotar". As TDIC estão cada vez mais disseminadas, inclusive, na escola. Para Moran (2009), as TDIC podem contribuir para romper com as estruturas preestabelecidas na sala de aula e transformar o ambiente formal de ensino em um ambiente no qual o processo de aprendizagem pode acontecer de forma mais dinâmica e criativa.

Na cultura digital, o processo de aprendizagem e do conhecimento é mediada pela interatividade tecnológica, reproduzindo novas linguagens e formas de aprender, não exclusivamente a formal. Em tempo de tecnologias digitais, Barbosa Filho e Castro (2008, p. 9) afirmam que:

> todos somos alunos, estamos em constante aprendizagem. E isso inclui os educadores que acreditam desde o ensino fundamental até a graduação que já "sabem tudo" e não necessitam "estucar os adolescentes e jovens" com seu conhecimento informal sobre o mundo virtual e as tecnologias digitais.

No processo educativo, na construção do saber, não há método exclusivo, único recurso tecnológico para o processo ensino aprendizagem, Moran (2013, p. 11) afirma que "é possível ensinar e aprender de muitas formas, inclusive da forma convencional", depende muito da experiência de cada professor, do projeto pedagógico, da interação professor-aluno, aluno-professor e da gestão escolar.

Enquanto a sociedade passa por desafios complexos e mudanças contínuas, experimenta novos empreendimentos tecnológicos, a educação formal contínua organizada burocraticamente num conservadorismo, em alguns momentos permanece vinculada aos antigos traços de repetir o que já está consolidado, pouco atraentes para os alunos. As TDIC móveis desafiam as instituições educacionais sair do ensino tradicional, no qual o professor é o centro, para uma aprendizagem mais participativa, interativa, integrando as TDIC aos recursos metodológicos do processo ensino aprendizagem (MORAN, 2013). A inclusão das TDIC provocam mudanças profundas na educação presencial, mudanças na política pedagógica da escola, exigindo projetos pedagógicos mais atraentes, professores maduros intelectualmente, mais aberto e receptivo ao novo, curiosos e motivados a busca do saber.

Este artigo tem como objetivo descrever a realização da sequência didática *A Segunda Guerra Mundial,* na disciplina de História, numa turma de 8ª série de uma escola pública. Para realização das atividades foi incorporado na sequência didática o uso das TDIC no processo da construção do saber dos alunos. A construção do artigo partiu da necessidade de responder ao seguinte questionamento: o uso das TDIC na sala de aula contribui para melhorar as competências e habilidades dos alunos? Para responder o questionamento foi proposto como atividade final a construção de livro digital utilizando o computar e internet.

AS TDIC NO CAMPO EDUCACIONAL

O impacto das TDIC na prática educativa não é tema novo no campo da educação. São muitos os autores que têm se debruçado sobre essa temática desde o início da tecnologia computacional à internet, hoje, segundo Castelles (1999), vivemos rodeados por várias tecnologias, uma "sociedade de rede".

Mesmo com todo aparato tecnológico existente, ainda se enfrenta uma série de entraves para que efetivamente as TDIC sejam incorporadas às atividades dos professores e bem utilizadas pelos alunos. As implicações à incorporação das TDIC na escola não consistem nas potencialidades e funcionalidades destas ferramentas, mas da forma que são utilizadas nas atividades desenvolvidas por professores e alunos. Coll e Onrubia (2010, p.71) afirmam que,

> A incorporação das TIC na educação está, portanto, longe de apresentar um panorama tão homogêneo quanto ás vezes se supõe, e seus efeitos benéficos sobre a educação e o ensino distam muito de ser tão generalizados quanto algumas vezes se insinua, entre outras razões porque na maioria dos cenários de educação formal e escolar as possibilidades de acesso e uso dessas tecnologias ainda são limitados ou mesmo inexistentes.

O impacto das TDIC não é de imediato, demora-se um tempo para os indivíduos incorporarem os avanços aprendam a utilizá-las. Um dos grandes desafios enfrentado atualmente pelos professores é ajudar tornar a informação significativa para os alunos, diante de tantas possibilidades de acesso aos meios de comunicações. Apesar das dificuldades de infraestrutura e pouco recursos financeiros e materiais tecnológicos, Moran (2013, p. 31) afirma que a escola ainda é o lugar no qual as TDIC podem contribuir na formação do processo ensino aprendizagem dos alunos.

Com as tecnologias digitais atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagem significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem produtivo, a saber tomar iniciativas e interagir.

As TDIC facilitam, contribuem com a pesquisa, com a construção do conhecimento, da comunicação e da interação pelo processo em rede. Os alunos bem orientados podem gerar conhecimentos não apenas dentro da sala de aula, pois a aprendizagem pode acontecer em qualquer lugar, a qualquer hora e interagir com quem quiser.

TDIC NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Estamos vivendo numa época de quebra de paradigmas, nossos alunos estão chegando às escolas com conceitos e valores diferentes daqueles que muitos professores foram educados, causando um descompasso entre a realidade em que o professor foi educado e a realidade em que os alunos vivem hoje. A construção de uma prática mais

ativa e participativa tem sido uma preocupação para muitos professores em particular os de História, que procuram dar sentido ao ensino de história ao contexto dos agentes sociais presentes na atualidade. Nadai (2014, p. 34) afirma que em alguns momentos os professores de história avançaram pouco em novas metodologias de trabalho, em outros momentos retrocederam e apresentam muita insegurança na organização de currículo e programas que possam ser direcionados para captar a historicidade do momento e estabelecer diálogos entre saber escolar tradicional – a história institucional - e os saberes dessa população que adentra à escola. Isto significa que inovar no ensino de história não é simplesmente incluir na metodologia de trabalho o uso das TDIC como um arranjo ou montagem do fazer o novo.

O uso das TDIC nas aulas de História ou em outra disciplina deve ser bem planejado, organizado, com objetivos propostos ao processo ensino aprendizagens dos alunos. Inovar as aulas na disciplina de história com o uso das TDIC significa traçar metas, organizar atividades que envolva os alunos no processo, valorizando as tecnologias na construção reflexiva e construtiva do saber. Ensinar história nos dias atuais representa um grande desafio, porque vivemos num mundo em que o tempo presente é intensamente vivenciado e marcado pela velocidade e avanços das tecnologias. Entre os muitos desafios que se colocam aos professores de história nas suas aulas, é a relação entre as inovações tecnológicas e o ensino de história bem como a relação entre o fazer histórico e o fazer pedagógico. Conciliar o uso de tecnologias com o ensino de História segundo Aranha (2006, p.20) acontece pela necessidade de reconstruirmos o passado, relatar os acontecimentos que decorreram da ação transformadora dos indivíduos no tempo, por meio da seleção e da construção dos fatos considerados relevantes. Miceli (2014, p. 51) afirma que qualquer mudança e renovação no ensino de história requer do professor coragem de transformar em cinzas ou adubo pilhas e pilhas de livros didáticos, lidos e relidos sem curiosidades ou vontade de qualquer tipo, já que o famoso exemplar do professor traz respostas a todas as possíveis dúvidas. É necessário ter coragem de superar e ignorar programas oficiais, burlar vigilâncias, criar e aceitar novos desafios e experiências. É necessário ter coragem de lutar de todas as formas para que, na voz de seus profissionais, a História ganhe respeito e importância, mesmo quando isso pareça impossível.

No contexto de transformação do ensino de história, incluindo as TDIC como ferramenta metodológica de trabalho no desenvolvimento de competências dos alunos, Miceli (2014, p. 45) afirma que preciso considerar o sentido do próprio conhecimento, o que leva não somente á eleição de novos fatos ou acontecimento , mas uma nova relação entre estes e quaisquer outros fatos irrefletidos de culto ao novo, acompanhado do descarte do chamado conhecimento tradicional. Isto acontece porque com a incorporação das TDIC no ensino de História possibilita expandir e ressignificar o ensino, potencializando esse processo de valorização das práticas pedagógicas no processo de aprendizagem de História em explicar os assuntos históricos e os da sociedade moderna.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

A sequência didática é a elaboração de um conjunto de atividades pedagógicas ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo transformado em tarefas etapa por etapa. A elaboração, desenvolvimento e aplicação de sequências didáticas de ensino consideram o contexto particular no qual serão aplicadas. O desenvolvimento de uma sequência didática acontece pela necessidade de relacionar conteúdos com competências. Al-Lés (2012) define sequência didática como tradicional e competencial. Segundo o autor citado, sequência didática tradicional reproduz um conhecimento frágil, baseado no conhecimento erudito, adaptando-se ao nível dos alunos, trabalhando com exercícios individuais, num processo avaliativo simples, com perspectiva de aplicar os conhecimentos adquiridos apenas à vida futura dos alunos na área profissional e social; a sequência didática competencial, trabalha com competências, organizada a partir de problemas sociais ou epistemológicos, questionando a princípio os conhecimentos prévios dos alunos num processo de avaliação contínuo, procurando inserirr os conhecimentos adquiridos em prática.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA
Elementos chaves: Estrutura as estratégias metodológicas que as orienta e recomenda como competência.
Fazer das competências uma ponte entre: o conhecimento e a vida.
Necessidade de mudança organizacional.
Permite relacionar o ensino por meio de disciplina como o ensino de competência.
Evita dividir em disciplina ou abandonar umas em benefícios de outras.
Exige trabalho cooperado entre: professor e aluno
Ponto de partida: transformações dos conteúdos em tarefas.
Ponto de chegada: desenvolvimento comunitário – participação na vida cívica
Trabalho individual ou apresentação por turma
Mudança na forma de avaliar: centrada o desenvolvimento do que na qualidade
Propõem competências relacionadas a estratégias chaves – raciocínio científico
Compreensão de perspectivas éticas diferentes formação de opinião própria.

Tabela- 1 - Sequência Didática

Fonte: Elaboração própria a partir da definição de Al-Lés (2012, p. 71-72).

A proposta de Al-Lés (2012) para sequência didática obedece uma ordem organizacional de ações e planejamento de conteúdos transformados em tarefas, desenvolvidas num trabalho cooperativo entre professores e alunos. Os projetos desenvolvidos a partir de uma sequência didática, empreende, planeja e avalia, centrados em trabalhos individuais ou coletivos. De acordo com AL-LÉS (2012, P. 60-62) a aplicação e organização de uma sequência didática segue uma ordem cronológica para sua realização.

CONTEXTUALIZAÇÃO	PLANEJAMENTO	REALIZAÇÃO	APLICAÇÃO
Exploração das tarefas.	Introdução de novos conteúdos.	Estruturação da informação.	Conhecimento na prática.

Tabela 2. Etapas da sequência didática

Fonte: Elaboração própria com base em Al-Lés (2012).

As etapas da sequência didática se iniciam com a contextualização dos conteúdos, organizados pelo professor e pelos alunos a partir de questões que fazem parte da vida dos alunos, dividindo-os em tarefas. A segunda etapa é o planejamento para introdução de novos conteúdos a partir da divisão das tarefas para os alunos. A terceira etapa é a execução das tarefas, a realização das tarefas podem ser feitas em grupos ou individual. A última etapa, o produto final, o resultado do objetivo proposto, ou seja, o conhecimento adquirido aplicado na prática pelos alunos.

A sequência didática *A Segunda Guerra Mundial*, tem com o objetivo organizar como produto final e avaliativo das tarefas um livro digital. A atividade foi aplicada na disciplina de História na turma da 8ª D, turno matutino da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Avelar Brandão Vilela, município de Teotônio Vilela, Alagoas, no segundo semestre de 2016.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Escola: Municipal Dom Avelar Brandão Vilela Professora: Maria Gisélia Disciplina: História Série: 8ª D Turno: Matutino Tema: Segunda Guerra Mundial Período: 08/08 a 05/09/2016 Objetivos Geral: Conhecer os motivos, as causas e consequências da Segunda Guerra Mundial. Específicos: Aprender utilizar as TIC no processo ensino aprendizagem; Organizar um livro digital a partir do conteúdo estudado (segunda guerra mundial).			
	COMPETÊNCIAS	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
EIXOS **As grandes Guerras Mundiais**	Reconhecer a influência dos governos totalitários na segunda guerra mundial; perseguia os povos judeus; valorizar as tecnologias como ferramentas que contribuem no processo de construção do ensino aprendizagem.	Compreender os motivos que levaram os países europeus a segunda guerra mundial; Reconhecer a luta dos povos judeus pela sobrevivência; Trabalhar com os recursos digitais no processo da construção do conhecimento.	Mundial

Tabela - 3. Sequência didática: A Segunda Guerra Mundial

A sequência didática *A Segunda Guerra Mundial*, foi desenvolvida em cinco momentos de duas aulas, com cerca de uma hora cada uma, no período de 8 de agosto a

5 de setembro de 2016.

1ª Etapa: 08/08/16 – foi realizado um diagnóstico dos conhecimentos prévios que os alunos tinham acerca da Segunda Guerra Mundial. Segundo Schmiedecke et al (2011, p. 5) para alcançar o conhecimento prévio dos alunos é necessário prover estratégias "métodos de abordagem" para se chegar até os mesmos. Após a discussão inicial com os alunos, realizamos uma leitura compartilhada de um texto sobre os governos totalitários; debate sobre o texto, leitura compartilhada do livro didático, assunto: A Segunda Guerra Mundial. Dividimos a turma em grupos para realização da primeira tarefa - construção de uma ordem cronológica das etapas iniciais da guerra.

2ª Etapa: 15/08/16 – Aula dialogada, análise discursiva da exposição dos cartazes da ordem cronológica da Segunda Guerra Mundial. Depois os alunos ouviram e leram a letra da música Rosa de Hiroshima (cantor - Ney Matogrosso), e realizam uma atividade interpretativa da música; logo após exposição em Power point pela professora das etapas que marcaram a Segunda Guerra Mundial.

3ª Etapa: 22/08/16 – Correção da atividade da música Rosa de Hiroshima. Em seguida realizamos uma discussão sobre os tipos de mortes do Holocausto e uma análise discursiva sobre as consequências das bombas atômicas explodidas nas cidades de Hiroshima e Nagasaki durante a Segunda Guerra Mundial.

4ª Etapa: 29/08/16 - Utilizamos a sala de vídeo assistirmos três documentários:

Os Testemunhos da Segunda Guerra Mundial: 1 e 3 _www.youtube.com/watchv=prXYcELTSNM; Música: Rosa de Hiroshima – Ney Matogrosso: www.yputube.com/watch/v=gQgolgn84sa. Em seguida realizamos uma análise discursiva sobre os vídeos e atividade individual a partir das discussões dos vídeos.

5ª Etapa: 05/09/16 – realizamos uma apresentação do site e da plataforma Livro Digital, que seria utilizado para construção do livro. Mostramos a plataforma e a função das ferramentas do menu. Devido os computadores do laboratório de informática da escola não estarem conectados à internet, a construção do livro foi coletiva na própria sala de aula. Levamos notebook com modem/internet e projetor de multimídia, para que todos pudessem compartilhar a construção do livro digital.

Dividimos a turma em grupos para realização das tarefas: dois alunos ficaram responsáveis pela organização e digitação do texto; outros, incentivados pelas professoras contribuíram na construção do texto, dois alunos que estava com celulares conectados à internet seguiram a atividade pelo site www.livrodigitaol.org.com. Finalizada a construção do livro digital, foi feita uma leitura compartilhada, analisadas e concertados os erros gramaticais o livro foi publicado no site.

A CONSTRUÇÃO DO LIVRO DIGITAL

Depois de analisada as ferramentas da plataforma livro digital, os alunos selecionaram

a imagem para capa do Livro Digital com o tema: Segunda Guerra Mundial.

Para primeira página do livro a professora lançou uma pergunta: Como iniciou a segunda guerra mundial Houve uma pequena discussão entre os alunos para escolha do conteúdo e decidiram iniciar falando da tomada do poder pelos governos totalitários na Alemanha e na Itália, ilustrando com duas imagens retiradas do Google.

Na segunda página, os alunos falaram do início da guerra, os fatos, as divisões entre os países aliados e os contra a guerra. Ilustraram com as algumas bandeiras representando as nações do eixo e aliados.

Na terceira página os alunos descreveram as fases da guerra.

Na quarta página, os alunos escreveram sobre as maiores consequências da Segunda Guerra Mundial, o lançamento das duas bombas atômicas pelos Estados Unidos nas cidades japonesas: Hiroshima e Nagasaki.

Na quinta página, os alunos fizeram uma pequena conclusão sobre o fim da segunda guerra mundial e a referência que utilizaram.

Concluído o livro, os alunos realizaram uma leitura compartilhada, concertaram junto com a professora alguns erros gramaticas, salvaram e publicaram na plataforma Livro Digital.

Durante a realização e construção do livro digital sobre *A Segunda Guerra Mundial*, os alunos demonstraram um entusiasmo em organizar o livro para "*ficar bonito para quem for lê depois"* (fala dos alunos). Durante o processo de construção do livro digital, os alunos interagiram e discutiram entre si, demonstraram conhecimento do assunto. Mesmo com a dificuldade de realizar a atividade com apenas um computador com internet percebe-se que os alunos interagiram e participaram da aula, no processo da construção da aprendizagem do saber. Segundo Sánchez (2012), Barroso (2012) e Morrissey (2012) o processo de produção da aprendizagem na atualidade não se cria apenas com a interação entre professor, aluno e atividades. Graças à internet, a construção do conhecimento se amplia, por intermédio das novas ferramentas tecnológicas, que possibilita a comunicação entre as pessoas mesmo a distância.

Pela ferramenta multimídia os alunos podem expressar vários conteúdos em diferentes linguagens a interagir instantaneamente. Moran (2009, p 11) afirma que a internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pela possibilidade inesgotáveis de pesquisa que oferece. Durante todas as etapas da sequência didática os alunos realizaram todas as atividades propostas, com a introdução das ferramentas tecnológicas, percebeu-se que os alunos sentiram mais motivados para sua realização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da sequência didática *A Segunda Guerra Mundial*, com o uso das TIC na construção de um livro digital na disciplina de História, possibilitou de forma ampla, lúdica

e crítica o processo de construção da aprendizagem e do saber dos alunos. A atividade foi desafiadora, diante as dificuldades encontradas durante a realização das etapas e tarefas da sequência didática: primeiro pela falta de internet para os computadores do laboratório de informática da escola; segundo estimular os alunos a participar das atividades. A atividade da sequência didática foi demarcada por alguns pontos que consideramos essenciais para sua realização, o desenvolvimento de estratégias para diminuir a rejeição do tema trabalhado, a Segunda Guerra Mundial; contextualização e abordagens significativas do conteúdo do livro didático e a compreensão do assunto à prática diária dos alunos.

A realização da sequência didática a segunda guerra mundial, contribui para que algumas habilidades fossem desenvolvidas pelos alunos, a tolerância entre si, cooperação na realização das atividades, interação e integração na construção do livro digital, competências essências no processo de construção do conhecimento e do saber. A utilização das TDIC na sequência didática contribuiu para construção dessas competências nos alunos, Morrissey (2012, p. 274) afirma que o uso planejado das TDIC e dos recursos baseados na interação, podem contribuir para transformar a aula num lugar, em que, guiado pelo professor, o processo de aprendizagem dos alunos aconteça de forma interativa e construtiva, no qual os próprios alunos criam seus próprios recursos e organizam e armazenam informações em programas tecnológicos.

A experiência do desenvolvimento da sequência didática culminando com a construção do livro digital: Segunda Guerra Mundial, possibilitou avaliar as possiblidades de utilização e integração das TDIC na educação, em particular no ensino de História. Os alunos participaram de todas as etapas ativamente. Na construção do livro digital a integração e cooperação entre os alunos foi bem maior. O esforço em conjunto, reconhecido ao editar os conhecimentos adquiridos, alcançando o objetivo proposto.

REFERÊNCIAS

AL-LÉS, Guida. As competências básicas: uma ponte entre o conhecimento e a vida. In: BARBA, Carme; CAPELLA, Sebastià (Orgs). **Computadores em sala de aula**: métodos e usos. Porte Alegre: Penso, 2012, p. 49-76.

ARANHA, Maria L. **História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasi**l. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARBOSA FILHO André; CASTRO, Cosette. **Comunicação digital**: educação, tecnologias, e novos comportamentos. São Paulo: Paulinas, 2008.

BARROSO, José A. Educação na rede: algumas falácias, promessas e simulacro. In: APARECI, Roberto (Org.). **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2002, p. 283-298.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COLL, César; ONRUBIA, Tereza M. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação. In: COLL, César; MONEREO, Carles (orgs.). **Psicologia da educação virtual:** aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 66-90.

MICELI, Paulo. Uma pedagogia da História In: PINSKY, Jaime (org). **O ensino de história e a criação do fat**o. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 37-52.

MORAN, José M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 16ª ed. Campinas: Papirus, 2009, p. 11-65.

________. Ensino e aprendizagem inovadores com o apoio das tecnologias. In: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2013, p. 11- 71.

NADAI, Elza. O ensino de História e a "pedagogia do cidadão". In: PINSKY, Jaime (org). **O ensino de história e a criação do fato**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 27-35.

MORRISSEY, Jerome. O uso da TIC no ensino e na aprendizagem: questões e desafios: In: APARECI, Roberto (org). **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2002, p. 269-281.

SCHMIEDECKE, W. G.; SILVA, M. P.; SILVA, W. M. A história da ciência na composição de sequências didáticas: possibilidades trabalhadas em um curso de licenciatura em Física. **Anais...** XIX Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF. Anais. Manaus, 2011. p. 1-10. Disponível em: . Acesso em: 12 set. 2016.

SANCHEZ, Anna P. Aprendizado em rede. In: BARBA, Carme; CAPELLA, Sebastià (Orgs). **Computadores em sala de aula**: métodos e usos. Porte Alegre: Penso, 2012, p. 152-161

CAPÍTULO 20

OBRIGATORIEDADE DE MATRÍCULA NA PRÉ-ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE GRAVATAÍ/RS (2005-2014)

Data de aceite: 04/07/2022
Data de submissão: 10/05/2022

Teresinha Gomes Fraga
UFRGS
Porto Alegre - RS
http://lattes.cnpq.br/4907131545359291

Maria Luiza Rodrigues Flore
UFRGS
Porto Alegre - RS
http://lattes.cnpq.br/3064851958027125

Mariane Vieira Gonçalves
UFRGS
Porto Alegre - RS
http://lattes.cnpq.br/3611700318620020

RESUMO: Este trabalho apresenta dados de uma pesquisa em andamento que monitora políticas públicas de educação infantil no Rio Grande do Sul, com ênfase na implantação da obrigatoriedade de matrícula na pré-escola, conforme determinou a Emenda Constitucional 59/09 e tem como objetivo analisar a trajetória do Município de Gravataí, no Rio Grande do Sul, no que tange à oferta educacional para crianças de quatro e cinco anos de idade, abarcando o período de 2005-2014. O estudo envolveu revisão da legislação educacional vigente e da literatura da área relativa à educação infantil, com procedimentos de recolha e sistematização de dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira e do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, além de pesquisas em sites oficiais, tais como o da Prefeitura Municipal, da Câmara de Vereadores e do Conselho Municipal de Educação de Gravataí. Como indicadores, foram considerados a determinação quanto à universalização da pré-escola até 2016, bem como o alcance da meta1 dos Planos Nacionais de Educação 2001-2010 e 2014-2024. Os dados evidenciam que ao longo da trajetória analisada, Gravataí vem ampliando a oferta de vagas para a educação infantil; porém, esse município não alcançou a meta do PNE 2001-2010 de atendimento a, no mínimo, 80% da população da faixa etária pré-escolar naquele decênio, além de ter chance remota de universalizar a matrícula na pré-escola até 2016. Observa-se, também, que a oferta na rede privada tem crescido numa proporção superior à da pública municipal, podendo incluir-se nessa categoria, instituições privadas conveniadas com base na legislação municipal. Nestes casos, é relevante considerar que ocorrem investimentos públicos em instituições privadas, fato que demanda estudos posteriores analisando a qualidade da vaga ofertada na perspectiva do direito à educação para toda a população.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Obrigatoriedade de Matrícula na Pré-Escola. Plano Nacional de Educação. Política Municipal.

MANDATORY REGISTRATION IN PRE-SCHOOL: A CASE STUDY IN THE MUNICIPALITY OF GRAVATAÍ/RS (2005-2014)

ABSTRACT: This paper presents data from an ongoing research that monitors public policies of

early childhood education in Rio Grande do Sul, with emphasis on the implementation of the mandatory enrollment in preschool, as determined by Constitutional Amendment 59/09 and aims to analyze the trajectory of the Municipality of Gravataí, in Rio Grande do Sul, with regard to the educational provision for children aged four and five years, 2005-2014 period. The study involved a review of current educational legislation and the literature in the area of early childhood education, with procedures for collecting and systematizing statistical data from the Brazilian Institute of Geography and Statistics, the National Institute of Teaching and Research Anísio Teixeira and the Court of Auditors of the State of Rio Grande do Sul, as well as research on official websites, such as the City Hall, the City Council and the Municipality council of Gravataí. As indicators, we considered the determination of the universalization of preschool until 2016, as well as the achievement of goal1 of the National Education Plans 2001-2010 and 2014-2024. The data show that throughout the trajectory analyzed, Gravataí has been expanding the offer of vacancies for early childhood education; however, this municipality did not reach the 2001-2010 PNE goal of care for at least 80% of the preschool age population in that decade, besides having a remote chance of universalizing preschool enrollment by 2016. It is also observed that the offer in the private network has grown in a higher proportion than the municipal public, and private institutions that are contracted based on municipal legislation may be included in this category. In these cases, it is important to consider that public investments occur in private institutions, a fact that requires further studies analyzing the quality of the vacancy offered from the perspective of the right to education for the entire population.
KEYWORDS: Early Childhood Education. Mandatory pre-school enrollment. National Education Plan. Municipal politics.

1 I INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta dados parciais de pesquisa que monitora políticas públicas de educação infantil no Rio Grande do Sul (RS), com enfoque na implantação da Emenda Constitucional 59/09 (EC 59/09) no que se refere à obrigatoriedade de matrícula escolar na pré-escola para crianças de quatro e cinco anos[1]. Este recorte tem como objetivo analisar a trajetória do Município de Gravataí/RS em relação à oferta desta subetapa da educação infantil no período 2005-2014, tendo como indicador a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 e do PNE 2014-2024, criado pela Lei 13.005/14, que ratifica o disposto na EC 59/09 quanto à universalização da pré-escola até 2016.

A metodologia utilizada para esse estudo se caracteriza como uma pesquisa quanti-qualitativa em educação, do tipo estudo de caso visando "[...] focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões." (ANDRÉ, 2013, p. 97) Para tanto, realizou-se coleta de dados estatísticos disponíveis em fontes como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), o Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul

1 Este trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento, que monitora políticas públicas para a Educação Infantil no Rio Grande do Sul, estudando a implementação da Emenda Constitucional 59/09 no que tange à obrigatoriedade de matrícula na Pré -escola.

(TCE/RS), além de pesquisas em sites oficiais do município, tais como o da Prefeitura Municipal, da Câmara de Vereadores e do Conselho Municipal de Educação de Gravataí (CMEG), onde constavam informações sobre sua trajetória política, econômica, cultural, social e indicadores relacionados.

O período investigado contempla a trajetória evolutiva desta etapa educacional entre os anos de 2005-2014, sendo escolhido com o objetivo de evidenciar a trajetória da oferta de vagas no município anterior à EC 59/09, abrangendo dados disponíveis no portal de Consulta à Matrícula do INEP. Com esse período de análise, também, é possível avaliar o desempenho deste Município em relação às metas do PNE 2001-2010, bem como demonstrar uma tendência quanto à efetivação da oferta universal de vagas até 2016 para a faixa etária de quatro e cinco anos, atendendo à Meta 1 do PNE 2014-2024. Além do monitoramento da trajetória de evolução da oferta de vagas, os dados do INEP permitiram uma análise sobre a dependência administrativa da vaga ofertada, contribuindo para uma melhor contextualização no período investigado.

A revisão legal e teórica foi desenvolvida contemplando estudo da legislação educacional vigente para a educação infantil e da literatura da área (M. M. CAMPOS, 2010; ROSEMBERG, 2015; FLORES e SOARES, 2015; FLORES E ALBUQUERQUE, 2016; BARBOSA E CAMPOS, 2016), enfocando prioritariamente a questão da matrícula escolar na pré-escola. Do ponto de vista de sua organização, o artigo inicia situando a educação infantil no ordenamento legal vigente e dialogando com autores que contribuem para fundamentar o direito a Educação Infantil e os riscos presentes para a etapa como um todo em consequência da inclusão das crianças de quatro e cinco anos na faixa etária obrigatória. Estudos sobre as parcerias público-privadas para a expansão da oferta de educação infantil são trazidos de maneira a contribuir para a contextualização da realidade municipal (SUSIN E PERONI, 2011; SUSIN E FLORES, 2013).

A seguir, é apresentado o Município de Gravataí/RS, suas normativas e ordenamento legal para a oferta de educação infantil, seguido pela apresentação e análise dos dados sobre a pré-escola no município de Gravataí, incluindo-se estudo sobre a evolução das matrículas, da taxa de atendimento e os movimentos quanto à dependência administrativa das vagas ofertadas. Como resultados até esse momento, observou-se que Gravataí vem ampliando a oferta de vagas para a educação infantil; porém, não alcançou a meta do PNE 2001-2010 de atendimento a, pelo menos, 80% da subetapa pré-escola naquele decênio. Além disso, os dados evidenciam que o município possui um grande desafio para universalizar a matrícula na pré-escola no prazo determinado em lei.

Observou-se, ainda, que as matrículas na rede privada, no período analisado, cresceram em uma proporção superior ao da pública municipal, constando nessa dependência administrativa instituições privadas conveniadas, pois esse município possui normas que autorizam e orientam a realização de convênios. Uma vez que nos casos de conveniamento para a oferta de educação infantil ocorrem repasses de recursos públicos

para instituições privadas, sugere-se futuros estudos aprofundando essa questão na perspectiva do direito à qualidade dessa oferta para todas as crianças.

2 | FUNDAMENTAÇÃO LEGAL E TEÓRICA

Foi com a Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/88) que o atendimento às crianças de até seis anos de idade ficou definido como direito destas à educação e como direito de suas famílias ao atendimento para seus filhos. O Estatuto da Criança e do Adolescente Lei Nº 8.069/90 (ECA) reafirmou esse direito e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (LDBEN), reconheceu a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, subdivida em creche, para aquelas crianças de até três anos; e pré-escola, para aquelas entre quatro e seis anos de idade. Em 2009, com a aprovação da Emenda Constitucional (EC 59/09), foi ampliada a faixa etária para matrícula escolar obrigatória, antecipando-a para quatro anos de idade. A Lei 12.796/13 alterou a LDBEN, adequando esta quanto à faixa etária da obrigatoriedade escolar, dentre outros aspectos (BRASIL, LDBEN, Art. 4º, Inc. I).

Ainda que atualmente esta etapa se encontre reconhecida como educação, é recorrente a mobilização de militantes e pesquisadores/as da área na defesa de atendimento de qualidade para todas as crianças, com reconhecimento das especificidades inerentes a esse grupo etário (CAMPOS E BARBOSA, 2016; FLORES E ALBUQUERQUE, 2016). O risco de retrocessos em relação ao atendimento de qualidade para essas etapa foi objeto de preocupação dos estudiosos da área assim que a determinação de antecipação da matrícula escolar foi colocada em discussão (M. M. CAMPOS, 2010), ampliando-se como temática de debates e publicações que tematizam a oferta de educação infantil com qualidade (ROSEMBERG, 2015).

O Plano Nacional de Educação (PNE) se caracteriza por ser um plano de duração decenal, apresentado como política de Estado, criado por lei, apresentando metas e estratégias para a educação do país. Nesse sentido, a Lei 10.172/01 criou o PNE 2001-2010, estabelecendo uma meta intermediária (cinco anos) de atendimento a 60% das crianças em idade de pré-escola e uma meta decenal de alcance mínimo de 80% de matrícula para a população pré-escolar. A Lei 13.005/14 que aprovou o atual PNE 2014-2024 determinou como meta o alcance de 100% de matrícula para as crianças até 2016, ratificando a disposição constitucional. Apesar de considerar importante a ampliação de vagas determinada pela EC 59/09, Campos (2010) destaca possíveis repercussões da obrigatoriedade da matrícula na pré-escola e alerta:

> Mesmo que a incorporação das crianças a partir dos 4 anos na faixa de Escolaridade obrigatória possa ter um efeito indutor no sentido de apressar a universalização da Pré-Escola, o que sem dúvida caracteriza uma orientação democratizadora dessa mudança, a forma como vêm ocorrendo as diversas acomodações das redes públicas – e privadas – à nova legislação lança muitas

> dúvidas sobre os efeitos provocados na vida escolar e na aprendizagem das crianças nessa importante fase do desenvolvimento infantil. (CAMPOS, M. M. 2010, p.13).

A pressão para a expansão rápida da oferta educacional tem levado os municípios à adoção de medidas que podem representar perda de direitos às crianças em idade de educação infantil, tais como a redução da oferta de vagas para os grupos de até três anos, a redução da jornada integral para parcial ou, ainda, a realização de convênios entre as prefeituras e instituições privadas em diferentes modalidades de compra de vagas. Susin e Peroni (2009), explicam alguns dos movimentos que levaram ao contexto atual de conveniamentos:

> Necessário se faz destacar que esta inserção não pode merecer desaprovação uma vez que o poder público, ao lançar mão dos convênios para a educação infantil, em outra conjuntura (inexistência de um fundo específico para essa etapa da educação), incentivou essa prática. O que se coloca no momento é a necessidade da oferta de escola pública, gratuita e de qualidade, não somente para o ensino fundamental, mas para a educação infantil – oferta que se deve dar dentro de parâmetros de qualidade que no caso da educação infantil, respeite a criança e seus direitos. (SUSIN E PERONI, 2009, p. 285 – 286).

Para Susin e Peroni (2009), o padrão de oferta estatal na educação infantil vem sendo alterado pela política de conveniamento, pois, segundo as autoras (2009), justificativas referentes a contextos de crise econômica passam a legitimar o afastamento do Estado desta política, justificando a expansão predominante da oferta em instituições conveniadas.

3 | O MUNICÍPIO DE GRAVATAÍ/RS E SEU ORDENAMENTO LEGAL PARA OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Gravataí é um município do Rio Grande do Sul pertencente à Região Metropolitana de Porto Alegre. Dados do IBGE (2010) indicam que sua população é de 255.660 habitantes, com 20.699 crianças de até cinco anos de idade, sendo 13.724, de zero a três e 6.975, de quatro e cinco anos, distribuídas em uma área demográfica de 463.499 Km² e com densidade populacional de 551,59 habitantes por Km². Segundo o IBGE Cidades (2015), o município de Gravataí teve uma população estimada em 272.257 habitantes para o mesmo ano, o que aponta para um crescimento populacional em relação a 2010.

A história de Gravataí, segundo site oficial do município, começa legalmente, em abril de 1763, com a fundação da Aldeia de Nossa Senhora dos Anjos; no entanto, o contexto de sua introdução na história do Rio Grande do Sul é um pouco anterior a esta data. Em 1762, um contingente de índios foi trazido para a região, fugidos da guerra guaranítica, logo, a aldeia já existia antes mesmo de sua fundação oficial. Em relação ao nome do município, segundo o site da prefeitura municipal, consta que “Nascida às margens de um rio, o nome da cidade tem origem numa espécie de bromélia conhecida como Gravatá. Em

Tupi-guarani, Gravatahy que significa Rio (Y) dos Gravatás" (PREFEITURA MUNICIPAL, 2015). Segundo a história do município:

> As primeiras concessões de terras em território gravataiense por açorianos datam de 1772. A Aldeia dos Anjos teria seu período de apogeu a partir desta data, com a chegada de José Marcelino de Figueiredo, Governador da Província de São Pedro e que urbanizou o aldeamento, construindo escolas, olarias e moinhos. Em 1795, foi desmembrada da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Viamão e, em 1806, elevada à categoria de Freguesia, ou seja, distrito de Porto Alegre (PREFEITURA MUNICIPAL, 2015).

Durante o período final do Século XIX, a farinha de mandioca trouxe grande desenvolvimento para o município, sendo comercializada também internacionalmente, e este cultivo trouxe crescimento econômico para o município até a primeira metade do Séc. XX. De acordo com dados oficiais, "Novo marco na História municipal viria nas décadas de 60 e 70 com a instalação das primeiras indústrias, a criação do Distrito Industrial e a construção da FREE-WAY com acesso à Gravataí". Já em 1997, houve a instalação da empresa General Motors (GM), no complexo Industrial da cidade trazendo mais empregos e desenvolvimento econômico para o município. (PREFEITURA MUNICIPAL, 2015).

O Município de Gravataí, segundo site oficial da Prefeitura Municipal (2015), conta com escolas em todas as suas regiões e a população da zona rural tem fácil acesso às escolas em bairros urbanos próximos em razão da alta taxa de urbanização. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) médio entre as escolas municipais era, no ano de 2013, de 4,9 para a 4ª série e 5º ano com meta de 5.5 para 2015. O IDEB médio entre as escolas municipais para a 8ª série/9º do mesmo ano foi de 3.6 com meta de 4.5 para o ano de 2015 (INEP, 2015).

Segundo o IBGE Cidades, o município contava em 2012, com aproximadamente 38.459 matrículas no ensino fundamental, 9.462 matrículas no ensino médio e 2.813 matrículas no ensino pré-escolar. No mesmo ano (2012), havia 100 escolas de ensino fundamental, sendo 12 privadas, 24 estaduais e 64 municipais. Em relação ao ensino médio, havia um total de 23 escolas, sendo seis privadas, 16 estaduais e uma municipal. Na pré-escola, havia 85 escolas, 40 privadas e 45 municipais (IBGE CIDADES, 2015). No ano de 2012, Gravataí contava com um total de 1.676 docentes no ensino fundamental, 553 no ensino médio e 239 no ensino pré-escolar, sendo 89 da rede pública municipal (IBGE CIDADES, 2015).

No ano de 1997, pela Lei nº 1.180, o município de Gravataí criou o Conselho Municipal de Educação (CMEG) sendo este autônomo, de caráter deliberativo, consultivo, normativo e fiscalizador e em janeiro de 2006, através da Lei nº 2.456, foi criado o Sistema Municipal de Ensino. (CÂMARA DE VEREADORES DE GRAVATAÍ, 2015).

Em 27 de Abril de 2006, a Lei Municipal nº 2.508, revoga a Lei 2.463/06 e "Autoriza o município de Gravataí a firmar convênio com a Associação do Bem Estar da Criança e do Adolescente de Gravataí – ABEMGRA, Creches das Entidades Comunitárias, Clubes

de Serviços e Entidades Assistenciais, visando ao atendimento de crianças entre 0 (zero) a 05 (cinco) anos de idade". (LEIS MUNICIPAIS, 2015). Com a Resolução CMEG n.º 01, de 29 de Junho de 2006, foram estabelecidos procedimentos a serem adotados pelas mantenedoras de Instituições que ofertavam Educação Infantil, com vistas à integração das mesmas ao Sistema Municipal de Ensino. (LEIS MUNICIPAIS, 2015)

Segundo o Parecer CMEG nº 02, de 13 de Novembro de 2006, que orienta o Sistema Municipal de Ensino de Gravataí, a implementação do ensino fundamental de nove anos de duração, com ingresso aos seis anos de idade, teve a implementação desta matrícula iniciada naquele mesmo ano. (LEIS MUNICIPAIS, 2015). A Resolução de nº 01 do CMEG, em 27 de Maio de 2009, estabeleceu normas para o credenciamento e autorização para funcionamento das instituições de educação infantil integrantes do Sistema Municipal de Ensino de Gravataí. (LEIS MUNICIPAIS, 2015)

A Lei n° 3.006, de 15 de Julho de 2010, estabelece critérios para o preenchimento de vagas nas creches, escolas infantis, instituições de ensino e outras entidades conveniadas com o município de Gravataí e dá outras providências. No Art. 2º determina que: "O preenchimento de vagas deverá ser realizado na Central de Vagas, na Secretaria Municipal de Educação, obedecendo aos seguintes critérios: Vulnerabilidade social; Renda familiar; Residir em Gravataí; Necessidade devidamente comprovada." (LEIS MUNICIPAIS, 2015).

Com a Resolução CMEG nº 01, de 08 de Dezembro de 2011 ficou estabelecido procedimentos a serem adotados pelas mantenedoras de instituições que ofertam educação infantil, objetivando sua integração e/ou reintegração, através de recadastramento, no Sistema Municipal de Gravataí. (LEIS MUNICIPAIS, 2015). Em 17 de Outubro de 2013, a Resolução nº 01 do CMEG, revoga as Resoluções de 2006, 2009 e 2011 e estabelece normas para o cadastramento e credenciamento das escolas que ofertam educação infantil, objetivando sua integração no Sistema Municipal de Ensino de Gravataí, bem como os procedimentos a serem adotados para sua autorização de funcionamento. (LEIS MUNICIPAIS, 2015).

O Parecer nº 15, de 28 de Outubro de 2015, estabelece condições para a oferta da educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Gravataí. (LEIS MUNICIPAIS, 2015). No que se refere à expansão de vagas a partir do Programa Federal Proinfância, segundo o site do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, (FNDE/SIMEC, 2015), o município de Gravataí pertence ao Grupo 1, grandes cidades e capitais com mais de 100 mil habitantes, tendo um déficit global de 50 unidades para atender a educação infantil, e teria proposto convênio Proinfância para 16 unidades no Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), e teve aprovação de uma unidade no Pré-PAC2 e 14 no PAC2. Para os anos de 2012-2014, o município propôs mais 14 unidades. (FNDE/SIMEC, 2015).

4 I APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DOS DADOS SOBRE A PRÉ-ESCOLA

Nesta seção, faremos apresentação e análise de dados relativos à oferta de matrículas para a etapa pré-escola, na perspectiva do alcance as metas do PNE 2001-2010 e do PNE 2014-2024, com base nos dados do INEP e do TCE-RS no período 2005-2014.

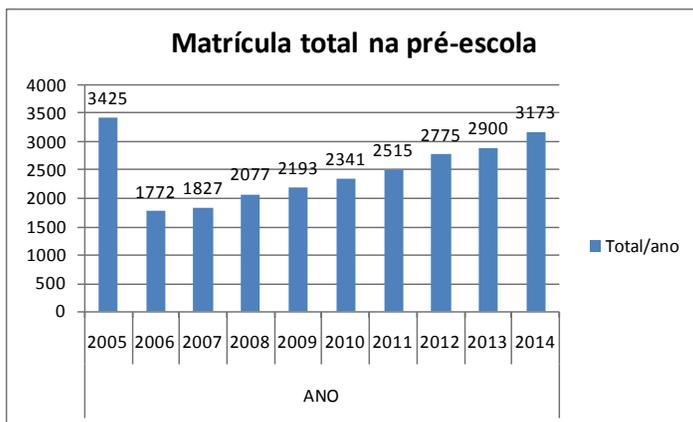



Gráfico 1 - Matrícula total na pré-escola (todas as dependências administrativas) – INEP (2005-2014).

Fonte: Consulta à Matrícula (INEP, 2005-2014). Sistematização Bortolini e Flores (2016).

Observando a série histórica 2005-2014, na subetapa pré-escola, conforme Gráfico 1, podemos perceber que o Município de Gravataí, no ano de 2005, registrou 3.425 matrículas e sofreu uma queda de 1.653 no ano de 2006, chegando a 1.772 matrículas. Esta queda representou uma redução de 48% do seu total. Apesar do crescimento contínuo a partir de 2006, chegando a alcançar em 2014, 3.173, o município não superou a oferta inicial de 2005, acumulando assim, uma retração de 7,3% na série histórica observada.

A redução ocorrida no ano de 2006, possivelmente está relacionada com a oferta do ensino fundamental de 9 anos, quando passou-se a matricular crianças com 6 anos de idade nessa etapa escolar. (CMEG, Parecer nº 02/2006). Com essas alterações, os alunos que no ano de 2005 frequentaram a pré-escola aos cinco anos de idade, em 2006, ingressaram no ensino fundamental reduzindo as matrículas da pré-escola.

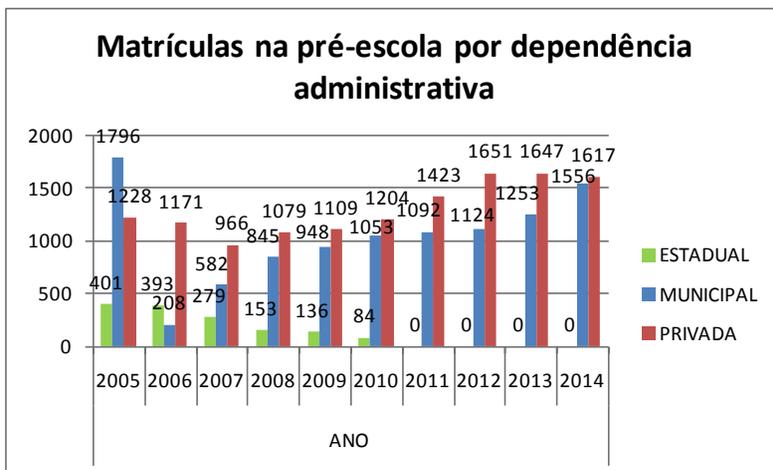



Gráfico 2 – Matrículas na pré-escola por dependência administrativa (INEP, 2005- 2014).

Fonte: Consulta à Matrícula (INEP, 2005-2014). Sistematização Bortolini e Flores (2016).

Na dependência administrativa estadual, o município atendia, em 2005, um total de 401 matrículas; em 2006, reduziu para 393, em 2007, para 279, em 2008, houve 153 matrículas; em 2009, esse número reduziu para 136 e, por fim, em 2010, esta rede ofereceu 84 matrículas, apresentando declínio regular no período 2005-2009. A partir de 2010, a rede estadual deixa de atender a pré-escola no Município de Gravataí em consequência do processo de municipalização da Educação Infantil.

Na rede municipal, na etapa pré-escolar, conforme evidencia o Gráfico 2, houve uma diminuição significativa na oferta, passando de 1.796, em 2005, para 208 matrículas em 2006, o que representa uma redução de 88,41%. Essa esfera administrativa parece ser a que sofreu o maior impacto relativo à ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. A partir de 2006, ocorreu um aumento progressivo de matrículas na pré-escola, chegando a um total de 1.556 matrículas em 2014. Apesar de todo o esforço, esse município não conseguiu superar o número de matrículas ofertadas no início da série histórica apresentando uma redução de 13% entre 2005-2014.

No atendimento à subetapa pré-escolar na rede privada, conforme evidencia o Gráfico 2, houve 1.228 matrículas em 2005, caindo para 1.171 em 2006. Essa pequena redução de 57 matrículas pode evidenciar que o impacto da antecipação da idade para ingresso no ensino fundamental não alterou essa oferta de imediato, o que poderia indicar que as escolas privadas não implantaram o ensino fundamental de imediato, no mesmo ano que as escolas municipais, fato que já se modificou no ano de 2007, quando a rede privada apresentou uma queda de 205 matrículas. Pelo que esta pesquisa identificou, os documentos legais e orientadores desse município em relação à realização de convênios entre o poder público e as instituições privadas surgem no ano de 2006, possivelmente

impactando os dados quanto à dependência administrativa da vaga oferta a partir de 2007. No ano de 2008, a rede privada matriculou 1.079, aumentando gradativamente, até chegar a 1.651 matrículas em 2012. Nos dois anos seguintes, houve uma leve redução neste número, chegando a 1.617 matrículas em 2014. Apesar de apresentar uma pequena queda nos últimos dois anos, a rede privada, na etapa pré-escola, teve um aumento de 389 matrículas na série histórica 2005-2014, representando 31% de aumento. Observa-se que a rede privada, ao longo do período analisado, cresceu regularmente, chegando a ultrapassar a rede pública municipal, o que alerta para uma expansão já verificada por Susin e Flores (2013) em outras redes municipais, situação que exige a realização de estudos de monitoramento e avaliação da qualidade da vaga ofertada.

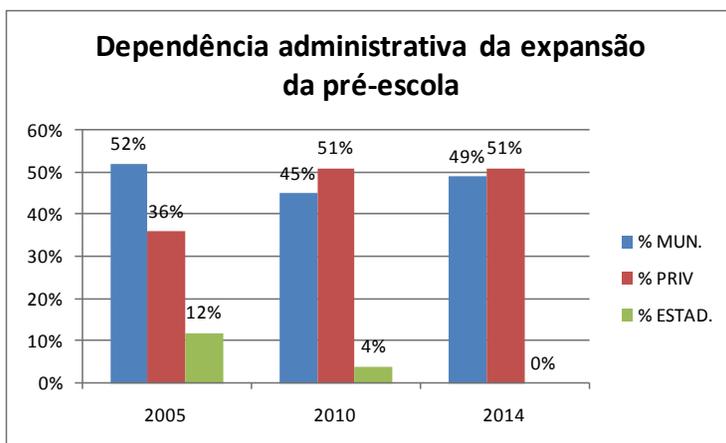



Gráfico 3 – Percentual de expansão da pré-escola por dependência administrativa (INEP, 2005; 2010; 2014).

Fonte: Consulta à Matrícula (INEP, 2005-2014). Sistematização Bortolini e Flores (2016).

Considerando a série histórica aqui analisada, no Gráfico 3, observa-se que a participação da rede estadual passou de 12%, em 2005, para 4%, em 2010, já não havendo esse registro para o ano de 2014. Quanto à rede municipal, esta oscilou, passando de 52%, em 2005, para 45%, em 2010, e voltando a crescer em 2014, quando atingiu 49%. A rede privada ocupava 36% de participação no total de matrículas, em 2005, passando a atingir 51% em 2010 e permanecendo com esse percentual 2014. Chama a atenção o crescimento da rede privada o que pode ser explicado considerando-se a ampliação do número de convênios realizado por esse município nos últimos anos. Considerando-se a expansão de parcerias público-privadas em diversas áreas sociais, aqui se deu movimento semelhante, com marcado crescimento nos últimos dez anos. Flores e Susin (2013) dentre outros aspectos alertam para riscos com a perda da qualidade quando os repasses às redes conveniadas são inferiores aos valores praticados nas redes próprias, que podem se

expressar em precárias condições quanto ao espaço físico, à formação de profissionais ou, mesmo, na alimentação oferecida às crianças.

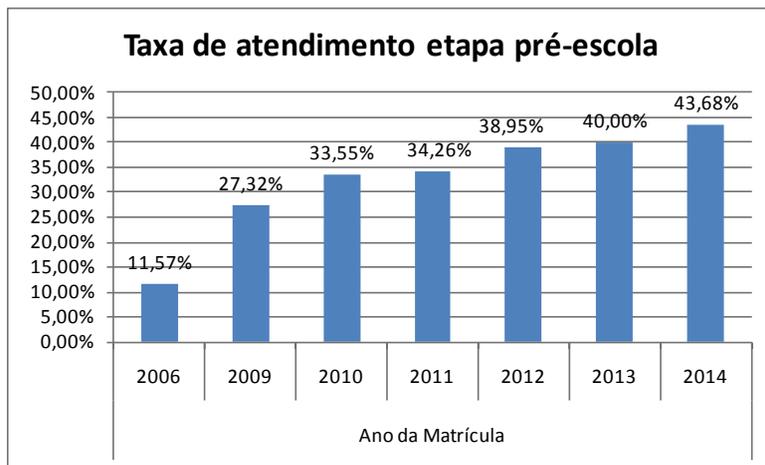



Gráfico 4 – Taxa de atendimento etapa pré-escola – TCE-RS (2006-2014).

Fonte: TCE-RS (2006; 2009-2014)[2]. Sistematização: Bortolini e Flores (2016).

Em relação à subetapa pré-escola, conforme demonstra o Gráfico 4, este município em 2010, atendeu a 33,55% da população, não alcançando, assim, a meta prevista no PNE 2001-2010 de atendimento a 80% das crianças, e não atingindo sequer, a meta intermediária de 60% com alcance previsto para o ano de 2005, conforme a Lei 10.172/01. O mesmo aconteceu com o Estado do Rio Grande do Sul, que apesar de avanços identificados por Flores e Soares (2015), também, não alcançou as metas do PNE 2001-2010.

Em 2014, o município atendia a 43,68% da população em idade de pré-escola e, considerando-se o PNE 2014-2024 que estabeleceu a meta dos 100% de atendimento até 2016, restariam 56,32% dessa população para incluir no sistema educacional, significando um grande desafio para o Município de Gravataí, uma vez que pela trajetória analisada a expansão predominante tem acontecido na rede privada, em detrimento das vagas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou analisar a trajetória do município de Gravataí/RS em relação à oferta de educação infantil no período entre 2005 e 2014, tendo como indicadores as metas do PNE 2001-2010, com enfoque para a universalização da pré-escola, que de acordo com o PNE 2014-2024 deveria ocorrer até 2016.

Quanto à taxa de atendimento à pré-escola, observa-se que houve crescimento

2 Este percentual é apresentado pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul \TCE-RS que até o ano de 2011 cruzava os dados do Censo do INEP com os dados populacionais do IBGE e a partir de 2012, passou a cruzar os dados do Censo do INEP com o dados do DATASUS.

contínuo, mas o município não alcançou a meta prevista pelo PNE 2001-2010 de atender a, no mínimo, 80% da população desta subetapa, alcançando apenas 34,26% em 2011. Em 2014, o município atendeu 43,68% da população, restando assim, 56,32% da população na faixa etária para que a pré-escola seja universalizada, conforme meta do PNE 2014-2024. Analisando-se a tendência presente na trajetória recente do município, representa um grande desafio para a gestão pública do município de Gravataí/RS atender a determinação legal.

Ao mostrar a trajetória das normativas criadas nessa série histórica, o estudo revela que o município concentrou empenho em criar formas de cadastramentos das instituições privadas para fins de conveniamento, configurando-se uma base para a expansão da oferta na rede privada. Destaca-se aqui a relevância de um estudo aprofundado no que refere ao conveniamento com instituições não governamentais, numa perspectiva de monitoramento e avaliação da qualidade desta oferta, porque essa política significa uma ampliação subsidiada com recursos municipais, o que exige controle social em relação às vagas ofertadas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista FAEEB**. 2013, V. 22, p. 95-104. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba /v22n40/v22n40a09.pdf Acesso em 10 de Maio de 2017.

CAMPOS, R; BARBOSA; M. C. S.. BNC e educação infantil. Quais as possibilidades? **Retratos da Escola**. Brasília, v.9, n. 17. p. 353-366. Jul/dez. 2015. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988 Acesso em: 02 mai. 2016.

_______LEIS MUNICIPAIS. Site Oficial. https://leismunicipais.com.br/legislacao-municipal/4044/ leis-de-gravatai. Acesso em: 11 abr.2015.

_____. Congresso Nacional. **Emenda Constitucional n 59, de 11 de Nov. de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Plano Nacional de Educação 2001/2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm Acesso em: 27 abr. 2016.

______. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394, de 20 de dez. de 1996** (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 02 mai. 2016.

______. Congresso Nacional. **Lei n. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf . Acesso em: 02 mai. 2016.

______. Congresso Nacional. **Lei n 13.005, de 25 de Jun. de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivi l_03/_ ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 abr. 2016.

______. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle** (SIMEC). Disponível em: http://simec.mec.gov.br/ Acesso em: 02 mai. 2016.

______. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). **IBGE Cidades**, 2012. Disponível em: http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php Acesso em: 27 Abr. 2016.

______. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar. **Consulta à Matrícula.** Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula Acesso em: 21 abr. 2016.

CAMPOS, M. M. A educação infantil como direito. **Insumos para o debate 2. Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil:** impactos e perspectivas. SP: Campanha nacional pelo direito à da educação, 2010. P. 8-14.

FLORES. M. L. R. **Monitoramento de Políticas Públicas para a Educação Infantil no Rio Grande do Sul**: estudo sobre a implementação da Emenda Constitucional 59/09 – obrigatoriedade de matrícula na pré-escola, Relatório de Pesquisa 2012-2014. UFRGS, 2015. (não publicado).

FLORES, M. L.; SUSIN, M. O. K. Expansão da Educação Infantil através de parceria público-privada: algumas questões para o debate (quantidade versus qualidade no âmbito do direito à educação). In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org). **Redefinições das fronteiras entre público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 220-244.

FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. **Direito à educação infantil no contexto da obrigatoriedade de matrícula escolar na pré-escola**. Textura: Dossiê: Emenda Constitucional 59/2009: em busca da criança perdida, Canoas, v. 18, n. 36, p. 87110, jan./abr. 2016. Disponívelem:<https://www.ufrgs.br/einaroda/wpcontent/uploads/2016/11/direitoaeinocontextodaobrigatoriedadedematriculaescolarnapreescola.pdf>.

FLORES, M. L. R; SOARES, G. R. Expansão da oferta de educação infantil no Rio Grande do Sul: desafios no contexto do novo Plano Nacional de Educação. **ECCOS** – Revista Científica do Centro Universitário Nove de Julho, 2015. Disponível em: http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/5569/2999 Acessado em 03.10.2016.

FLORES, M. L. R. Direito à Creche e à Pré-escola na Vigência do Plano Nacional de Educação. Criança e Adolescente. **Revista Digital Multidisciplinar do Ministério Público do Rio Grande do Su**l. v. 1, n. 10 (2015). Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/11/direitoacrecheea preescola.pdf>.

FLORES. M. L. R; ALBUQUERQUE, S.S. **Implementação do Pró-Infância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre. Edipucrs, 2015.

GRAVATAÍ. **Prefeitura Municipal**. Site oficial. Disponível em: https://gravatai.atende.net. tipo/pagina/ valor/1 Acesso em: 11 de abr.2015.

_______**CAMARA DE VEREADORES**: Site oficial. Disponível em: https://www.cmgravatai.rs. gov.br/ Acesso em: 12 abr. 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. **Educação infantil: a primeira infância relegada à sua própria (má) sorte.** Disponível em: http://www.mp .rs.gov.br/areas/ infancia/arquivos/educacaoinfantil.pdf . Acesso em: 17 abr. 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. **Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul (2011, 2012, 2013, 2014, 2015)**. Disponível em: http://www1. tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/publicacoes/estudos/estudos pesquisas/ educacaoinfantil Acesso em: 17 abr. 2015.

ROSEMBERG, 2013. Análise das discrepâncias entre as conceituações de educação infantil do INEP e IBGE, sugestões e subsídios para maior e mais eficiente divulgação dos dados. **Documento Técnico**. UNESCO, São Paulo, 2013.

ROSEMBERG, F. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa.** 148. V. 43 Abril 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/04.pdf

SUSIN, M. O. K.; PERONI, V. M. V. A parceria entre o poder público municipal e as creches comunitárias: a educação infantil em Porto Alegre. **Revista Brasileira de Política e administração da educação**. V. 27, n2. Mai/ago. 2011.

SOBRE OS ORGANIZADORES

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE); e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ANDRÉ RICARDO LUCAS VIEIRA - Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Sergipe - UFS/PPGED. Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB/MPEJA (2018), com Especialização em Tópicos Especiais de Matemática (2020), Ensino de Matemática (2018), Educação de Jovens e Adultos (2016), Matemática Financeira e Estatística (2015) e Gestão Escolar (2008). Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Ciência, Tecnologia e Educação (2021) e Licenciado em Matemática pela Universidade Nove de Julho (2000). Atualmente é professor EBTT efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IFSertãoPE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação - FOPTIC (UFS/CNPq) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária - NEPPU (UEFS/CNPq). É editor assistente da Revista Baiana de Educação Matemática - RBEM.

ÍNDICE REMISSIVO

M

O

P

R

S

T

V

Educação:

Políticas públicas, ensino e formação

II

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2022

Educação:

Políticas públicas, ensino e formação

II

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2022